

LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO SINOHABLANTE: ANÁLISIS DE MANUALES Y DESAFÍOS DIDÁCTICOS¹

BIODATA

Weiqi Li es doctora en Filología Española por la Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España). Actualmente es postdoctorada docente en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Nankai (Tianjin, China). Sus intereses de investigación se centran principalmente en la prosodia, el Español como Lengua Extranjera y el estudio contrastivo entre español y chino. Además, imparte los cursos de español básico, de gramática y de lingüística a estudiantes sinohablantes.

.....

I. INTRODUCCIÓN

Hablar en un idioma no solo implica emitir sonidos, sino también dotar de melodía coherente con la intención pragmática que se tiene a lo que se está diciendo. De hecho, por medio de un cambio entonativo, un mismo mensaje puede transmitir diferentes contenidos, así como revelar las actitudes del hablante. Sin embargo, aunque dominar esta habilidad es esencial para el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Hymes, 1971), la entonación suele recibir menos atención que otros componentes lingüísticos en las aulas de español como lengua extranjera (ELE, en adelante), en general, y, en particular, en la enseñanza dirigida a los sinohablantes

(Cortés Moreno, 2002a; Li, 2020; Shang, 2022). Tanto es así que, en muchas ocasiones, los fenómenos entonativos, o bien quedan relegados a un segundo plano, o bien se enseñan de manera vaga, es decir, sin instrucciones explícitas sobre los detalles del movimiento melódico abstracto.

Incluir la enseñanza de la entonación en las clases de español como lengua extranjera puede ser desafiante, pero no cabe duda de que es necesario hacerlo. Es un hecho comúnmente reconocido que el éxito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera necesita la combinación sistemática de un buen número de factores (Gil Fernández, 2007; Larsen-Freeman y Long, 1991; Trouvain y Gut, 2007; entre otros). Se destacan, entre otros, los manuales docentes que guían los profesores en la adopción de su método de enseñanza y que son una herramienta básica de aprendizaje al alcance de los alumnos. En el caso de los sinohablantes que ahora nos ocupa especialmente, la falta de un ambiente lingüístico adecuado significa que su mayor fuente de aprendizaje es a través de libros de texto. Por lo tanto, es esencial elegir libros de texto de alta calidad que proporcionen información precisa y valiosa para los estudiantes.

Sin embargo, en la práctica diaria de la enseñanza-aprendizaje de ELE, los manuales no siempre son satisfactorios. Suelen presentar aspectos defectuosos como la escasez relativa de contenidos prosódicos, la falta de claridad y coherencia en las explicaciones, la monotonía de los ejercicios, etc. Además, las ideas inadecuadas mantenidas por los docentes aún agravan la ausencia o la marginación de la entonación en los materiales (Cortés Moreno, 2002a; de la Mota, 2019; Gil Fernández, 2007; Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, 2012; Santamaría Busto, 2007; Trouvain y Gut, 2007; entre otros). En concreto, mientras que muchos opinan que las características entonativas no se enseñan a causa de que este componente lingüístico deriva de la intuición y se adquiere de modo automático;

1. Este trabajo ha sido apoyado por el 2021 *Tianjin Philosophy and Social Science Planning Project of People's Republic of China*, con número de proyecto TJYY21-011 y de título *Adquisición de la prosodia de ELE por sinohablantes: una aproximación basada en corpus*.

otros subrayan la necesidad de ofrecer una instrucción explícita, aunque a la vez reconocen su dominio insuficiente de la materia y, como consecuencia, muestran inseguridad y falta de confianza a la hora de desarrollar las actividades docentes (Cortés Moreno, 2002b; Delicado Cantero *et al.*, 2019; Gil Fernández, 2007; Usó Viciado, 2008; entre otros).

Con el fin último de contribuir a la mejora de la didáctica de ELE orientada a los sinohablantes, en el presente artículo pretendemos llevar a cabo un análisis de los manuales de ELE, observando cómo los contenidos entonativos se presentan a los aprendices. Seguido de este primer apartado de introducción, se dedica el segundo y el tercero a la revisión de estudios previos referentes a la didáctica de la entonación de ELE y al debate sobre la necesidad de la instrucción explícita o implícita. En el cuarto apartado, se explica la metodología y se concretan las preguntas de investigación. Los resultados del análisis se presentan en el quinto apartado conforme a las preguntas objeto de estudio. Por último, el trabajo se cierra con una conclusión breve y unas reflexiones finales desde la perspectiva pedagógica.

2. LA ENTONACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La enseñanza de una lengua extranjera se nutre de modo directo de los estudios lingüísticos. Sin embargo, es sorprendente que la entonación, en comparación con otros componentes, no se describa en muchas lenguas con la precisión esperable, incluso en lo referente a los aspectos más fundamentales. Esto se debe en buena parte a la naturaleza multidimensional del sistema entonativo. Se sabe que una descripción completa de la entonación de una lengua supone, entre muchos otros objetivos, descubrir las unidades prosódicas relevantes para una lengua específica, definir los eventos tonales relevantes en el habla, configurar fonológica y fonéticamente el movimiento melódico, así como determinar los propósitos gramaticales y pragmáticos para los que se utilizan los patrones entonativos.

Debido a su complejidad intrínseca, hasta el momento, la descripción del sistema entonativo en muchas lenguas, como es el caso del español, sigue siendo una tarea pendiente. A pesar de los avances en la definición de los patrones prototípicos hallados en español y en alguna de sus variedades (Navarro Tomás, 1944; Prieto y Roseano, 2010; Quilis, 1993; Sosa, 1999; Hualde y Prieto, 2015), hay todavía una falta general de investigación en aquellos patrones que denotan matices en la actitud y emoción.

En lo que respecta al ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras, podemos afirmar que el conocimiento sobre cómo se adquiere la entonación y la prosodia en general no está tan desarrollado como el de los aspectos segmentales de la lengua. Solo un número limitado de modelos de adquisición han abordado la cuestión. Inspirado por la naturaleza multidimensional de la entonación, Mennen (2015), en su modelo llamado *the L2 Intonational Learning Theory* (LILt), propone las cuatro dimensiones de la entonación para caracterizar las similitudes y diferencias entre L1 y L2, y a partir de ello, desarrolla una serie de predicciones sobre el proceso de adquisición de la entonación. Por otra parte, *The Prosodic-Learning Interface Hypothesis* (Tremblay *et al.*, 2016) aborda la influencia dejada por la L1 y sostiene que un sistema prosódico similar al de la L2 puede ser un obstáculo más que una ayuda.

Aunque no se ha conseguido hasta el presente una comprensión integral del proceso de adquisición, la didáctica no puede esperar a tener conclusiones definitivas antes de actuar (Martín Peris, 1996).

Entre los estudios empíricos con orientación didáctica, merecen especial atención aquellos que han abordado el caso de ELE por parte de sinohablantes. Cortés Moreno (2004, 2005) trata varios fenómenos como la acentuación y la entonación, y ofrece una descripción panorámica de las dificultades que se pueden apreciar en el aprendizaje de los sinohablantes. Los estudios más recientes muestran mayor interés en cuantificar la producción y percepción de los aprendices, y a partir de allí, realizan comparaciones con los datos de los nativos.

Nuestros estudios previos abordan la producción y percepción de los patrones entonativos prototípicos de la declarativa neutra, la interrogativa absoluta neutra y la declarativa con foco estrecho (Li, 2020). Además de especificar una serie de fallos que se encuentran en diferentes etapas de adquisición, los resultados de los experimentos apoyan que los rasgos fonológicos categóricos se adquieren antes de la precisión en la implementación fonética.

Shang (2022) centró su interés en la modalidad interrogativa e indica que los sinohablantes tienden a tener una comprensión tonal global y una reducción temporal de habla. Estas investigaciones dibujan con datos reales el estado de aprendizaje entonativo de ELE por parte de sinohablantes y contribuyen, por lo tanto, a la mejora didáctica orientada a este colectivo de estudiantes.

Debido a que la enseñanza de lenguas extranjeras implica una combinación sistemática de varios elementos, los estudios anteriores han considerado cómo integrar la entonación en la enseñanza desde diferentes puntos de vista (Cortés Moreno, 2002a; de la Mota, 2019; Henriksen, 2014; Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, 2012): el método y enfoque, la secuenciación, los contenidos, las actividades docentes, los materiales utilizados, así como los respectivos papeles y funciones de profesores y alumnos.

En lo que se refiere a los manuales docentes de los que nos ocupamos en el presente artículo, los estudios existentes prestan atención a la tipología de actividades (Cortés Moreno, 2001; Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, 2012). Se señala que los ejercicios propuestos para la entonación y la prosodia suelen ser repetitivos y poco motivadores, porque se continúan empleando las actividades clásicas de imitación “escucha y repite”. Además, tanto la falta de instrucciones detalladas sobre cómo realizar los ejercicios como la falta de criterios claros para evaluar a los estudiantes reduce la efectividad de los mismos. Teniendo en cuenta los hallazgos de investigaciones previas, nos interesa investigar no solo cómo se enseña la entonación en el aula, sino también cómo se presentan los conceptos entonativos en los libros de texto.

3. ANÁLISIS DEL DEBATE SOBRE LA NECESIDAD DE LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA O IMPLÍCITA

Actualmente, en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, aún se discute cuál de las dos metodologías, la explícita o la implícita, es más efectiva en la enseñanza (Aguado-Orea y Baralo, 2007; Ambjoern, 2009; Ellis, 1994; VanPatten, 1996; entre otros). Por un lado, el aprendizaje explícito se basa en la exposición de los conocimientos explicativos y analíticos a los alumnos y se busca así que la adquisición se desarrolle de forma consciente en un ambiente controlado. Se indica que esta metodología colma las expectativas de la mayoría de estudiantes sobre el aprendizaje en clase, promueve el crecimiento de la interlengua y ayuda a lograr precisión y corrección en un periodo de tiempo relativamente corto (Coronado González, 1998; Llopis García *et al.*, 2010).

Por otro lado, en el aprendizaje implícito, los alumnos aprenden las normas gramaticales de forma intuitiva. Al romper el énfasis excesivo en las reglas gramaticales, se fomenta la participación y el compromiso del estudiante, lo que garantiza la interiorización de los conocimientos y su posterior uso (Aguado-Orea y Baralo, 2007; Contreras, 2015; Gómez del Estal, 2004).

En este artículo, no pretendemos poner fin al debate sobre la metodología didáctica, sino centrarnos en cómo hacer que los manuales funcionen mejor en el contexto sinohablante.

Desde la perspectiva del alumnado, durante mucho tiempo, este colectivo de estudiantes ha prestado más atención a las estructuras gramaticales y ha mostrado altas necesidades de conocimientos explícitos.

Desde la perspectiva del docente, no hay que pasar por alto que cualquier metodología de enseñanza requiere que los docentes la practiquen en el aula y su éxito depende en cierta medida de la idea y técnica que considere más adecuada el profesor. Sin embargo, tal como han advertido los estudios previos, dentro del terreno de la enseñanza de la pronunciación, los profesores no suelen alcanzar un grado de

formación suficiente para desenvolverse con seguridad y eficacia en el aula ni responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La falta de técnicas adecuadas por parte de los docentes puede conducir al fracaso del método implícito y, a largo plazo, agravar la marginación de la entonación en el aula de ELE. Tal hipótesis se ha comprobado con datos reales (Cortés Moreno, 2004; Li, 2020; Shang, 2022): independientemente del tema o el patrón entonativo objeto de estudio, varios fallos detectados en el habla de los estudiantes quedan fosilizados, sin rectificarse con el progreso general de la competencia lingüística. En otras palabras, el aumento del tiempo de aprendizaje no orienta necesariamente al desarrollo de la competencia prosódica, lo que pone en cuestión el efecto de la enseñanza implícita.

4. METODOLOGÍA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestro corpus de análisis está constituido por las últimas ediciones de los tres manuales siguientes, con su cuaderno de ejercicio, libro del profesorado y recursos complementarios:

- *Español moderno*: cuatro libros de alumnos (Dong y Liu, 2014, 2015a, 2015b, 2018)
- *Nuevo Prisma*: seis libros del alumno de A1 a C2 (Equipo nuevo Prisma, 2011b, 2012, 2013a, 2014b, 2015b, 2015d), los libros de ejercicios (Equipo nuevo Prisma, 2011a, 2013b, 2014a, 2014c, 2015a, 2015c) y los libros del profesor correspondientes (Castro y Cerdà, 2013; Castro y Seda, 2014; Cerdeira y Gelabert, 2015; Cerdeira y Ianni, 2014; Equipo nuevo Prisma, 2015e; Gelabert y Cerdeira, 2016)
- *Sueña*: cuatro libros del alumno (Álvarez Martínez, Blanco Canales, *et al.*, 2019b; Álvarez Martínez, De la Fuente Martínez, *et al.*, 2019; Álvarez Martínez *et al.*, 2017b; Cabreizo Ruiz *et al.*, 2017b) y los cuadernos de ejercicios correspondientes (Álvarez Martínez, Blanco Canales, *et al.*, 2019a; Álvarez Martínez *et al.*, 2017a, 2018; Cabreizo Ruiz *et al.*, 2017a).

La selección del corpus no pretende ser exhaustiva, pero tiene en cuenta criterios de diferentes aspectos. En primer lugar, para fijarse mejor en el contexto chino, se seleccionan tanto los manuales generales para todo tipo de aprendices de ELE, como los manuales diseñados con especial atención a los sinohablantes. *Español moderno* representa este segundo tipo y es actualmente el manual de uso obligatorio en los grados de filología española en la mayoría de las universidades en China continental. Por su parte, *Nuevo Prisma* y *Sueña* destacan entre los manuales monolingües por ser ampliamente reconocidos y utilizados en las aulas de ELE en China. En segundo lugar, se tiene en cuenta el enfoque didáctico con el que se elabora el manual: *Español moderno* da mayor importancia a la enseñanza gramatical, *Nuevo Prisma* está elaborado siguiendo el enfoque comunicativo, y *Sueña*, toma un enfoque integral. Por último, cabe agregar que este estudio centra su análisis en los manuales generales que cubren todos los niveles de ELE, sin incluir los manuales monográficos específicamente de ejercicios y de actividades.

El análisis hace hincapié en el contexto chino e incorpora una perspectiva contrastiva, estableciendo comparaciones entre los diferentes tipos y los diferentes aspectos de diseño de los manuales. En concreto, el análisis está orientado a responder las siguientes preguntas:

- En general, en lo que se refiere al aprendizaje de la entonación, ¿qué objetivos plantean los manuales al alumnado? ¿Cuál es la proporción que ocupan los conocimientos entonativos en los manuales? ¿La enseñanza de la entonación está integrada adecuadamente con la de otros componentes lingüísticos? ¿Varía la enseñanza de la entonación en las distintas etapas de aprendizaje para ajustarse a las necesidades del aprendizaje?
- ¿De qué manera se introducen los conocimientos entonativos en los manuales? ¿Qué tipo de recursos didácticos se emplean?
- ¿Cómo se caracterizan las actividades incluidas? ¿Son suficientes los ejercicios

propuestos para el aprendizaje entonativo?
¿Son ricos los tipos de ejercicios?

5. ANÁLISIS DE LOS MANUALES


Los resultados del análisis se presentan siguiendo el hilo de las preguntas de investigación formuladas anteriormente.

5.1. LA PRESENCIA IMPLÍCITA DE LA ENTONACIÓN EN LOS MANUALES

Desde un punto de vista holístico, en los manuales analizados, el espacio dedicado a la entonación y a los fenómenos relacionados es generalmente reducido. La escasez relativa no difiere notablemente entre los tres manuales con mé-

operativas. En nuestro corpus, la enseñanza explícita se concreta principalmente en el contraste entre los patrones neutros de la declarativa y la interrogativa. En este caso, la entonación desempeña la función lingüística de transmitir el valor distintivo entre las modalidades (La cuestión se retoma en el apartado 5.2).

En la mayoría de las ocasiones, la entonación recibe una didáctica implícita en el sentido de que se introduce, junto con los otros componentes lingüísticos, como una estrategia útil para cumplir las diversas intenciones comunicativas. En comparación con la distinción de modalidad, las expresiones con matices pragmáticos se enseñan en etapas de aprendizaje más avanzadas. Ponemos como ejemplo la tarea mostrada en la figura 1.

> | 5 |  Escucha este diálogo, toma nota si lo necesitas y, después, responde a las preguntas argumentando tus respuestas.



- 1 ¿Cuál es la profesión de Lucía?
- 2 ¿Por qué razón está allí la cliente?
- 3 Por parte de la cliente, ¿ha tomado ella la decisión de ir allí libremente?
- 4 ¿Cuál te parece que es el estado de ánimo de la cliente?
- 5 ¿Qué estado de ánimo le transmite Lucía a la cliente?

Figura 1. Ejercicio 5. Página 81. Nuevo Prisma C1. Libro del alumno.

todos distintos, hecho que concuerda con lo ya indicado en los estudios existentes (Carbó *et al.*, 2003; Cortés Moreno, 2002a; de la Mota, 2019; Henriksen, 2014; Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, 2012). No obstante, parece paradójico decir que la entonación está ausente en los manuales, ya que cada frase escrita en el manual corresponde a un determinado patrón entonativo cuando se expresa por vía oral. En este sentido, la escasez hace referencia a que la entonación no se incorpora de modo explícito en los manuales: en contadas ocasiones se concibe como objeto directo de la enseñanza-aprendizaje, y los patrones entonativos no suelen conllevar descripciones transparentes y

Este ejercicio se extrae del quinto volumen de *Nuevo Prisma*, que corresponde al nivel C1 según el MCER (Consejo de Europa, 2002) y conforme a los contenidos propuestos por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). La actividad tiene como objetivo exponer cómo se expresan los reproches y se reacciona ante tal situación. Es una tarea que trabaja la competencia de comprensión auditiva.

En la figura 2, se extrae un fragmento de la audición correspondiente a la tarea y se visualiza el cambio entonativo. Comparando las hablas de las dos protagonistas del diálogo, en el habla de la cliente, se puede observar un claro

aumento de rango tonal y varios picos tonales enfatizados; mientras que, en el habla de Lucía, la curva melódica queda más plana y significa una expresión menos emocional. Es obvio que este manual sigue el enfoque comunicativo. El propósito consiste en trabajar el componente afectivo como estrategia para motivar el aprendizaje, en vez de hacer resaltar las varias estrategias expresivas desde una perspectiva meramente gramatical.

de cada frase se modulan para configurar un discurso continuo. Sin embargo, en los manuales analizados, estos elementos prosódicos, lejos de mostrar estrechas relaciones inherentes, se enseñan de manera relativamente independiente.

Un ejemplo típico para ilustrarlo es la enseñanza del acento léxico, donde los tres manuales concuerdan. En lo que se refiere a la secuenciación, las reglas de acentuación se introducen una vez explicada la pronunciación de los sonidos.

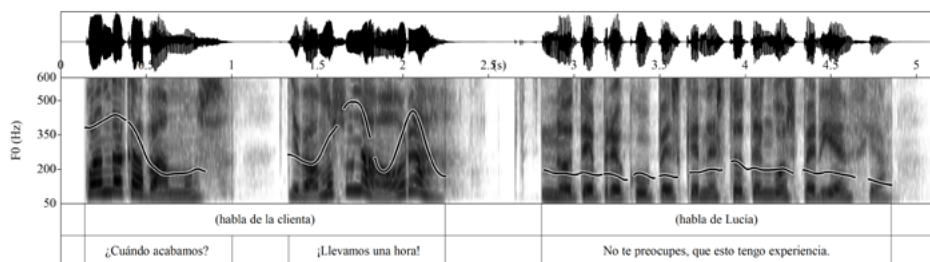


Figura 2. Oscilograma, espectrograma y curva melódica de un fragmento de la audición correspondiente a la tarea mostrada en la figura 1.

En el resto de manuales las tareas son generalmente similares al ejercicio mostrado en la figura 1: cuando los patrones entonativos se emplean para expresar matices pragmáticos, suelen recibir una didáctica implícita, sin descripciones transparentes y operativas sobre su realización fonológica y fonética.

Una vez analizados todos los manuales es posible reflexionar sobre cómo se presenta la relación entre la entonación y otros componentes del lenguaje. No hay que ignorar el hecho de que la entonación existe en una jerarquía prosódica y que los distintos elementos prosódicos muestran interdependencia. En particular, en las lenguas entonativas como el español, por un lado, la entonación no se realiza sin el acento a nivel léxico, ya que su ubicación supone un punto crucial donde se observan y se identifican los movimientos tonales importantes en la curva melódica (Ladd, 2008; Pierrehumbert, 1980) y esto no se enseña de manera explícita en los manuales. Por otro lado, en el nivel jerárquico más alto, la entonación, la pausa y el ritmo originales

Se señala que es un rasgo importante a nivel léxico y se trabaja con grupos de palabras tipológicamente diferentes.

No obstante, en los contenidos posteriores no se encuentran explicaciones ni actividades que ilustren la transición prosódica de la palabra al enunciado, y mucho menos la de la frase al discurso. Resultados de estudios anteriores (Cortés Moreno, 1999; Li, 2020) han sugerido que los estudiantes sinohablantes de ELE tienden a cometer errores prosódicos como la monotonía, la sobreproducción del acento léxico y la falta de desplazamiento tonal en la realización entonativa de la declarativa neutra, patrón cuya adquisición se sitúa en etapas iniciales de aprendizaje. En nuestra opinión, la falta de coherencia y relación entre los varios elementos prosódicos observada en el análisis de los libros de texto seleccionados puede proporcionar posibles explicaciones para los fallos detectados anteriormente.

En lo que se refiere al contenido incluido, cabe mencionar que los manuales no prestan

atención suficiente a la variación de la entonación. La diversidad interna por la gran extensión geográfica y abultada demografía consiste en una de las características más representativas de la lengua española, aunque a veces plantea dificultades en el aprendizaje de ELE. Es cierto que un manual no puede incluir de modo exhaustivo el inventario completo de patrones entonativos de la lengua meta, pero si los estudiantes ya están familiarizados con las variaciones de los planos gramatical, léxico y fonético, la prosodia debería recibir una atención similar.

Entre los tres manuales objetos de análisis, *Sueña* y *Nuevo Prisma* incluyen voces de distintas variedades en los materiales de multimedia según varía el contexto donde tiene lugar el diálogo, mientras que las audiciones de todos los volúmenes de *Español moderno* se graban por los mismos locutores. Aun notando evidentes cambios en el contexto en que tiene lugar el texto, los materiales auditivos no vienen ajustados para aproximarse a la comunicación real.

5.2. LA VISUALIZACIÓN DE LA ENTONACIÓN EN LOS MANUALES

Desde un punto de vista analítico, nuestra investigación se enfoca en cómo se presenta la entonación en los libros de texto, especialmente cuando se enseña de manera explícita. En contraste con el enfoque tradicional de enseñar la pronunciación basándose únicamente en la lengua escrita (Matute Martínez, 2006), en los manuales actuales, se utiliza la visualización del movimiento tonal para facilitar una mejor comprensión. Como se puede observar en las figuras 3, 4 y 5, los tres manuales concuerdan en recurrir a los esquemas entonativos a la hora de mostrar los patrones prototípicos de las distintas modalidades.

Basados en la tecnología de tratamiento acústico, materiales visuales semejantes se encuentran comúnmente en las investigaciones prosódicas como apoyo importante a los materiales auditivos. En el contexto de ELE, la experiencia docente sugiere que los contornos visualizados favorecen la identificación y producción de pa-

trones prototípicos cuando los alumnos todavía carecen de sensibilidad perceptiva hacia los cambios entonativos. Además, la configuración esquemática hace resaltar los eventos fonológicos esenciales a lo largo del enunciado, de modo que evita, en cierta medida, la confusión que provocan los conocimientos lingüísticos más allá de lo que necesitan los alumnos de lengua.

No obstante, la forma visualizada y simplificada de ilustrar el movimiento melódico no está exenta de problemas. Mientras destaca las características de la estructura fonológica, da pocas explicaciones sobre la realización acústica del correspondiente cambio prosódico. Se sabe que los rasgos acústicos de la entonación se ponen de manifiesto principalmente por medio de los dos parámetros de F_0 y la alineación del cambio entonativo con la secuencia de sonidos. De ellos, el cambio tonal (F_0) es relativo, cuyo aumento y descenso en un cierto umbral natural puede reflejar básicamente el patrón. En cambio, la observación de la alineación es más compleja e implica la combinación del contorno melódico con las informaciones fonéticas del enunciado, que suelen ser representadas por el espectrograma. Dicha asociación no se refleja en las curvas visualizadas en los manuales. Con solo observar estas líneas esquemáticas, el alumno no es capaz de conocer exactamente dónde se sitúan los ascensos y descensos tonales.

Según varias evidencias empíricas (Li, 2020; Shang, 2022), los aprendices sinohablantes presentan fallos relacionados con la alineación, entre los que se destaca el fallo de desplazamiento tonal en los enunciados declarativos y el inicio anticipado o dislocado del ascenso final de las interrogativas absolutas. Estos problemas, por un lado, se explican parcialmente por la escasez de instrucciones sobre cómo formar prosódicamente enunciados a partir de palabras; por otro, es consecuencia del descuido general de la realización de la alineación temporal.

Además, cabe añadir que las curvas visualizadas y simplificadas no tienen suficientes muestras sonoras que las acompañen. En los manuales, solo se encuentran algunos enunciados que sirven como ilustración. Los alumnos no son

四. 陈述句和疑问句的语调

1 陈述句

简单陈述句的语调应从第一个重读音节到最后一个重读音节始终保持一个高度，直到最后一个音节才逐渐下降。见图例：

Esta es la casa de nuestro profesor.



当句子中出现两个以上的并列成分时，最后两个之间通常用连接词 y 连接。其他成分之间则以逗号隔开。口语中，逗号之前应稍加停顿，语调平直。y 之前语调上升，最后以降调收尾。见图例：

Somos siete: mis abuelos, mis padres, mis hermanos y yo.



2 疑问句

带疑问词的问句是特殊疑问句。其中，疑问词放在句首，必须重读。语调上升到最高度，然后逐渐下降，直至收尾。见图例：

¿Cuántos son en tu familia?



不带疑问词的问句为一般疑问句。一般疑问句的语调是句首声调较高，句中语调稍稍降低，最后以升调结尾。见图例：

¿Tienen ustedes una casa muy grande?

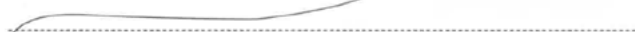


Figura 3. *Libro Español moderno. Libro del Alumno. Vol. 1. Página 38.*

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?

Figura 4. *Libro Nuevo Prisma A1. Libro del alumno. Página 65.*

知识点

西班牙语语调

1. 陈述句: *Tengo miedo.*
2. 特殊疑问句: *¿Quién tiene miedo?*
3. 一般疑问句: *¿Tienes miedo?*
4. 感叹句: *¡Tengo miedo!*

Figura 5. *Libro Nuevo Sueña. Libro del alumno 3. Página 147.*

expertos filólogos. Sin formaciones profesionales previas, es muy probable que no puedan concebir una entonación razonable a partir de los contornos esquemáticos. Además, en las aulas reales, es más probable que las figuras sin las muestras sonoras correspondientes sean ignoradas tanto por los docentes como por los alumnos, lo que dificulta alcanzar el objetivo deseado de la enseñanza.




5.3. LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

En general, no son suficientes las actividades que se fijan en el aprendizaje entonativo en los manuales analizados, resultado que coincide con lo indicado por estudios precedentes (Cortés Moreno, 2001; de la Mota, 2019; Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, 2012). La insuficiencia se manifiesta tanto en cantidad como en variedad. En lo que se refiere a la cantidad, en comparación con los ejercicios dedicados al léxico y a los elementos morfosintácticos, los enfocados en la entonación ocupan solo una proporción muy limitada. Esta situación se ve más destacada en *Español moderno*, que sigue un método tradicional y da mayor énfasis a la gramática: en muchas ocasiones, son ejercicios aislados, ni mucho menos sistemáticos. En cuanto a la variedad de tareas, si bien a lo largo del desarrollo de ELE, los investigadores y docentes han insistido en la necesidad de enriquecer la tipología de actividades, en las ediciones relativamente recientes de los manuales, los tipos de ejercicios sobre la entonación no son suficientemente ricos. En lo que sigue, se toman como ejemplos dos ejercicios para analizar cómo se practica la producción y la percepción de la entonación en los manuales.

Entre los ejercicios dedicados a la producción, siguen siendo dominantes las actividades clásicas de imitación “escucha y repite”. En *Es-*

pañol moderno, los textos son utilizados como materiales para que los alumnos los lean y los repitan siguiendo la audición. Su objetivo principal es hacer que el alumno interiorice distintos patrones melódicos a través de la imitación repetida del texto. Sin embargo, ejercicios como este presentan importantes limitaciones a la hora de ser empleados en la práctica real. En primer lugar, los materiales de imitación, como los textos del manual, deben ser cuidadosamente elaborados para ser efectivos. Sin embargo, los textos del manual analizado son en su general monólogos o diálogos estereotipados que los alumnos tienen dificultades para relacionar con situaciones realistas. Aunque consiguen un alto grado de fluidez a través de la repetición mecánica, es posible que los alumnos se encuentren con muchas dificultades a la hora de emplear los conocimientos en contextos reales y habituales. En segundo lugar, los ejercicios de imitación suelen presentarse de manera aislada e independiente: no se relacionan con conocimientos fonéticos, prosódicos ni de otros componentes lingüísticos; tampoco se proporcionan instrucciones ni criterios específicos para ayudar a los estudiantes a imitar de manera apropiada. Con el tiempo, las tareas de imitación que aparecen repetitivamente en cada unidad se vuelven mecánicas y así se apartan de su objetivo original de mejorar la pronunciación y la prosodia. Por último, en la práctica cotidiana de la enseñanza, se observa que la habilidad para expresarse oralmente tiende a ser ignorado o incluso completamente excluida de la evaluación periódica. Como consecuencia, los ejercicios de imitación fracasan si su objetivo es motivar a los alumnos, quienes finalmente acaban resolviendo los ejercicios escritos.

En comparación con *Español moderno*, *Sueña y Nuevo Prisma* prestan mayor atención a la práctica de la percepción cuando se introducen los

 **2**   Vamos a escuchar algunos enunciados con *¿por qué?* y *porque*. Marca los que son interrogativos (I) y los que son enunciativos (E).

1 I I E **2** I I E **3** I I E **4** I I E

Figura 6. Ejercicio 2. Página 65. *Nuevo Prisma A1. Libro del alumno*.

conocimientos entonativos. Podemos observar un ejercicio de ejemplo en la figura 6.

Según la tarea, los alumnos escuchan primero la audición y luego deciden a qué modalidad pertenece el enunciado escuchado basándose en conocimientos léxicos e informaciones entonativas. Ejercicios semejantes se encuentran también en *Sueña*. Se caracterizan por utilizar enunciados simples o pares mínimos como materiales y tienen como objetivo orientar a los alumnos para que concentren la atención en los elementos clave con función distintiva, como la entonación. De este modo, despiertan la conciencia de los alumnos acerca de los elementos prosódicos, y consiguen sensibilizar la percepción. Además, los ejercicios de discriminación, concuerdan con la idea común en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras de que la falta de competencia de comprensión auditiva condiciona la producción correcta. Desde esta perspectiva, creemos que estas tareas deben combinarse con ejercicios de producción para promover el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

En el presente artículo, se ha abordado el tema de la didáctica de la entonación de ELE en un contexto sinohablante y se ha llevado a cabo un análisis de manuales.

Se concluye que la presencia de la entonación en los materiales de ELE no es suficiente de manera general. De hecho, en contadas ocasiones la entonación se incorpora de modo explícito en los manuales y, cuando lo hace, se limita a enfocarse en la distinción de modalidades. Lo habitual es enseñarla de modo implícito junto con otros componentes lingüísticos como una estrategia útil para alcanzar diferentes objetivos comunicativos. Además, los manuales revisados generalmente no prestan atención suficiente a las variaciones geográficas de la entonación, ni establecen relaciones entre los diferentes componentes prosódicos. En cuanto a la exposición

de los patrones entonativos prototípicos, los manuales analizados concuerdan en recurrir a la esquematización de los movimientos melódicos. La visualización de los contornos facilita en gran medida la descripción del movimiento melódico, pero, aun así, es preciso proporcionar a los estudiantes más información sobre los parámetros fonéticos que afectan a la realización precisa de la entonación. Por último, los manuales objeto de análisis no incluyen suficientes actividades para practicar la entonación. Los ejercicios tradicionales de imitación siguen siendo el tipo dominante, mientras que algunos ejercicios dedicados a la sensibilización de percepción entonativa aportan nuevas ideas para el enriquecimiento de los ejercicios.

El análisis de estos manuales nos permite señalar de nuevo que la didáctica de lenguas extranjeras consiste en un sistema complejo en el que inciden varios factores y en el que participan diferentes protagonistas. Los manuales y los materiales docentes desempeñan un papel relevante, ya que son un punto de contacto que conecta la labor de los diseñadores de manuales y la de los profesores, de modo que los aprendices puedan utilizarlo conforme a sus necesidades y expectativas (Cortés Moreno, 2001). Al mismo tiempo, los manuales sirven también como una guía en el aula. Son como el hilo donde se enhebran los diversos eslabones de la didáctica: cumplen la función de enmarcar el diseño didáctico, de secuenciar el aprendizaje y organizar la enseñanza, de marcar los contenidos, hasta suplir al diseño curricular cuando se requieran aclaraciones y ajustes adicionales según la realidad del aula.

Por último, la realidad de los manuales objeto de análisis en este artículo presenta posibles implicaciones para la didáctica de ELE en contextos sinohablantes. Surge una serie de preguntas que sería interesante responder en el futuro. Desde la perspectiva teórica, los deseos de mejorar la didáctica subrayan la importancia de desarrollar una detallada descripción de los elementos suprasegmentales y una descripción precisa de sus

funciones lingüísticas. Solo cuando se presentan los conocimientos lingüísticos de manera clara y concreta, pueden ser aplicados en el aula. Desde la perspectiva práctica, es recomendable que la enseñanza se adapte mejor al grupo objetivo de estudiantes. En el caso dirigido a sinohablantes, ¿cómo puede la enseñanza abordar mejor los fallos comunes por parte de los sinohablantes? Dando un paso más adelante, ¿cómo se consigue que la enseñanza de la entonación, y de la prosodia en general, se ajuste mejor a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en cada etapa? Además de las curvas melódicas esquemáticas, ¿se encuentran nuevas formas que facilitan la visualización de los materiales sonoros al presentar los patrones entonativos? ¿Qué materiales alternativos y confiables se pueden utilizar para complementar los manuales generales? ¿Hay actividades más dinámicas que favorezcan el aprendizaje de la entonación? ¿Cómo se debe evaluar el aprendizaje de este componente prosódico? ¿Cómo se despierta a los estudiantes sinohablantes el interés por mejorar la expresión oral y se fomenta el autoaprendizaje de ellos? Esperamos encontrar respuestas a estas preguntas en investigaciones futuras.

WEIQI LI
Universidad de Nankai
weiqi.li@nankai.edu.cn

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO-OREA, J. Y BARALO, M. (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de Educación*, 343, 113-132.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á., BLANCO CANALES, A., FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Y TORRENS ÁLVAREZ, M. J. (2019A). *Nuevo Sueña. Cuaderno de ejercicios 4*. Foreign Language Teaching and Research Press, Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á., BLANCO CANALES, A., FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Y TORRENS ÁLVAREZ, M. J. (2019B). *Nuevo Sueña. Libro del alumno 4*. Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á., BLANCO CANALES, A., GÓMEZ SACRISTÁN, M. L. Y PÉREZ DE LA CRUZ, N. (2017A). *Nuevo Sueña. Cuaderno de ejercicios 1* (L. Wang, Trad.). Foreign Language Teaching and Research Press, Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á., BLANCO CANALES, A., GÓMEZ SACRISTÁN, M. L. Y PÉREZ DE LA CRUZ, N. (2017B). *Nuevo Sueña. Libro del alumno 1* (L. Wang, Trad.). Foreign Language Teaching and Research Press, Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á., DE LA FUENTE MARTÍNEZ, M. V., GIRALDO SILVERIO, I., MARTÍN, F., SANZ SÁNCHEZ, B. Y TORRENS ÁLVAREZ, M. J. (2019). *Nuevo Sueña. Libro del alumno 3* (L. Wang, Trad.). Foreign Language Teaching and Research Press, Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á., DE LA FUENTE MARTÍNEZ, M. V., GIRALDO SILVERIO, I., SANZ SÁNCHEZ, B. Y TORRENS ÁLVAREZ, M. J. (2018). *Nuevo Sueña. Cuaderno de ejercicios 3* (L. Wang, Trad.). Foreign Language Teaching and Research Press, Anaya.
- AMBJOERN, L. (2009). Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el input: una perspectiva educativa. *RedELE, Revista electrónica de didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 17, 1-21.
- CABREIZO RUIZ, M. A., GÓMEZ SACRISTÁN, M. L., Y RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2017A). *Nuevo Sueña. Cuaderno de ejercicios 2* (L. Wang, Trad.). Foreign Language Teaching and Research Press, Anaya.

- CABREIZO RUIZ, M. A., GÓMEZ SACRISTÁN, M. L. Y RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2017B). *Nuevo Sueña. Libro del alumno 2* (L. Wang, Trad.). Foreign Language Teaching and Research Press, Anaya.
- CARBÓ, C., LLISTERRI, J., MACHUCA AYUSO, M. J., DE LA MOTA, C., RIERA, M. Y RÍOS, A. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 161-179.
- CASTRO, G. Y CERDÀ, A. M. (2013). *Nuevo Prisma Ci. Libro del profesor*. Edinumen.
- CASTRO, G. Y SEDA, V. (2014). *Nuevo Prisma A2. Libro del profesor*. Edinumen.
- CERDEIRA, P. Y GELABERT, M. J. (2015). *Nuevo Prisma B1. Libro del profesor*. Edinumen.
- CERDEIRA, P. Y IANNI, J. V. (2014). *Nuevo Prisma A1. Libro del profesor*. Edinumen.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. Recuperado de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/marco_comun_europeo.htm
- CONTRERAS, J. M. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 5, 171-195.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. (1998). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela*, 43, 81-94.
- CORTÉS MORENO, M. (1999). *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CORTÉS MORENO, 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 MORENO, M. (2002A). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 14, 65-76.
- CORTÉS MORENO, M. (2002B). *Didáctica de la prosodia del español: La acentuación y la entonación*. Edinumen.
- CORTÉS MORENO, M. (2004). Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes. *Estudios de fonética experimental*, 13, 81-110.
- CORTÉS MORENO, M. (2005). Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino. *Phonica*, 1, 1-25.
- DE LA MOTA, C. (2019). Improving non-native pronunciation: Teaching prosody to learners of Spanish as a second/foreign language. En R. Rao (Ed.), *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation: From Description to Pedagogy* (pp. 164-198). Routledge.
- DELICADO CANTERO, M., STEED, W. Y HERRERO DE HARO, A. (2019). Spanish pronunciation and teacher training: Challenges and suggestions. En R. Rao (Ed.), *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation: From Description to Pedagogy* (pp. 304-323). Routledge.
- DONG, Y. Y LIU, J. (EDS.). (2014). *Español moderno. Libro del Alumno. Vol. 1*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- DONG, Y. Y LIU, J. (EDS.). (2015A). *Español moderno. Libro del Alumno. Vol. 2*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- DONG, Y. Y LIU, J. (EDS.). (2015B). *Español moderno. Libro del Alumno. Vol. 3*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- DONG, Y. Y LIU, J. (EDS.). (2018). *Español moderno. Libro del Alumno. Vol. 4*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2011A). *Nuevo Prisma Ci. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2011B). *Nuevo Prisma Ci. Libro del alumno*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2012). *Nuevo Prisma C2. Libro del alumno*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2013A). *Nuevo Prisma A2. Libro del alumno*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2013B). *Nuevo Prisma C2. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2014A). *Nuevo Prisma A1. Libro de ejercicios*. Edinumen.

- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2014B). *Nuevo Prisma A1. Libro del alumno*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2014C). *Nuevo Prisma A2. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2015A). *Nuevo Prisma B1. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2015B). *Nuevo Prisma B1. Libro del alumno*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2015C). *Nuevo Prisma B2. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2015D). *Nuevo Prisma B2. Libro del alumno*. Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. (2015E). *Nuevo Prisma C2. Libro del profesor*. Edinumen.
- GELABERT, M. J. Y CERDEIRA, P. (2016). *Nuevo Prisma B2. Libro del profesor*. Edinumen.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. *Forma*, 8, 83-107.
- HENRIKSEN, N. (2014). Suprasegmental phenomena in second language Spanish. En K. L. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. John Wiley & Sons.
- HIDALGO NAVARRO, A. Y CABEDO NEBOT, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*. Arco/Libros.
- HUALDE, J. I. Y PRIETO, P. (2015). Intonational variation in Spanish: European and American varieties. En S. Frota y P. Prieto (Eds.), *Intonation in Romance* (pp. 350-391). Oxford University Press.
- HYMES, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (Vol. 1-3). Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- LADD, D. R. (2008). *Intonational Phonology* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- LI, W. (2020). *Producción y percepción de la entonación del español por los sinobablantes: patrones entonativos prototípicos de la declarativa neutra, la interrogativa absoluta neutra y la declarativa con foco estrecho* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- LLOPIS GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J. M. Y RUIZ CAMPILLO, J. P. (2010). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- MATUTE MARTÍNEZ, C. (2006). Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, [2005])* (pp. 469-476). Universidad de Oviedo.
- MENNEN, I. (2015). Beyond segments: Towards a L2 intonation learning theory. En E. Delais-Roussarie, M. Avanzi, y S. Herment (Eds.), *Prosody and language in contact* (pp. 171-188). Springer.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944). *Manual de entonación española* (4.ª ed.). Ediciones Guadarrama.
- PIERREHUMBERT, J. (1980). *The phonetics and phonology of English intonation*. [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of Technology.
- PRIETO, P. Y ROSEANO, P. (2010). *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Lincom Europa.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Editorial Gredos.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007). Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)* (pp. 1237-1250). Universidad de La Rioja - ASELE.
- SHANG, P. (2022). *Adquisición de la entonación de las oraciones interrogativas del español por parte de los sinobablantes: patrones entonativos y propiedades fonético-acústicas*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- SOSA, J. M. (1999). *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Cátedra.
- TREMBLAY, A., BROERSMA, M., COUGHLIN, C. E. Y CHOI, J. (2016). Effects of the native language on the learning of fundamental frequency in

-
- second-language speech segmentation. *Frontiers in Psychology*, 7, 985.
- TROUVAIN, J. Y GUT, U. (EDS.). (2007). *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Mouton de Gruyter.
- USÓ VICIEDO, L. (2008). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- VANPATTEN, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Greenwood Publishing Group.