

La entonación en la lectura expresiva en ELE: un recurso prosódico clave para la adquisición de la competencia comunicativa¹

Intonation in Expressive Reading in Spanish as a Foreign Language: A Key Prosodic Resource for the Acquisition of Communicative Competence

DIANA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

diana.martinez@flog.uned.es

Resumen:

Este trabajo defiende la lectura expresiva como un recurso pedagógico clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE, al convertir la entonación en un mecanismo funcional y no meramente ornamental. Partiendo del MCERL (2020) y del PCIC (2006), se propone un modelo teórico que integra modelización, toma de conciencia, práctica deliberada, mapeo forma-función, procedimentalización y transferencia a la interacción espontánea. La lectura expresiva crea un entorno controlado que reduce la carga léxico-sintáctica y focaliza la atención en decisiones prosódicas con valor comunicativo, como la gestión del foco, la modalidad, la actitud y la cortesía, la organización del turno, y la adecuación al género y registro. Asimismo, se sistematizan dimensiones operativas y criterios de selección textual que garantizan legibilidad prosódica, densidad pragmática y compatibilidad con la variación. El estudio aboga por una norma de alta inteligibilidad que reconozca la diversidad melódica del español y sitúa la lectura expresiva como un laboratorio didáctico eficaz para entrenar patrones reutilizables en contextos orales reales.

Palabras clave: entonación, lectura expresiva, competencia comunicativa, ELE, prosodia

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto *ECOS-C/N, Estudio de los condicionantes sociales del español actual en el centro y norte de España: nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones* (PID2023-148371NB-C42), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.



Abstract:

This article argues that expressive reading is a key pedagogical resource for developing communicative competence in Spanish as a Foreign Language (SFL), as it turns intonation into a functional mechanism rather than a merely ornamental feature. Drawing on the CEFR and the PCIC, it proposes a theoretical model that integrates modelling, noticing, deliberate practice, form-function mapping, proceduralization, and transfer to spontaneous interaction. Expressive reading creates a controlled environment that reduces lexico-syntactic load and focuses attention on prosodic decisions with communicative value, such as the management of focus, modality, attitude and politeness, turn-taking, and adequacy to genre and register. The paper also systematizes operational dimensions and text selection criteria that ensure prosodic legibility, pragmatic density, and compatibility with variation. It advocates a high-intelligibility norm that acknowledges the melodic diversity of Spanish and positions expressive reading as an effective didactic laboratory for training prosodic patterns that can be reused in real oral contexts.

Keywords: intonation, expressive reading, communicative competence, Spanish as a Foreign Language, prosody

1. Introducción

La prosodia —y, de manera destacada, la entonación— constituye un componente estructural del habla que incide directamente en la inteligibilidad, la naturalidad y la adecuación pragmática de los enunciados. La entonación puede ser indispensable para la comprensión de un enunciado y para captar los matices actitudinales del hablante; en consecuencia, los desajustes prosódicos graves pueden entorpecer seriamente la comunicación. En el marco de referencia que ofrecen el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2020) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), la competencia comunicativa incorpora explícitamente una dimensión fonoprosódica asociada a la interpretación de intenciones, a la gestión de la cortesía o a la organización discursiva. Con todo, en la práctica docente de ELE la entonación suele abordarse de modo periférico: aparece como una “curva” melódica que conviene imitar o como una corrección puntual en el aula, más que como un contenido planificado con objetivos, secuenciación y criterios de evaluación (Cortés, 2002a, 2002b). Esta distancia entre el reconocimiento teórico de su relevancia y su tratamiento real en la enseñanza sugiere la necesidad de replantear su lugar en el currículo y de identificar dispositivos pedagógicos que hagan visible su valor comunicativo.

En esta dirección, la lectura expresiva se perfila como una vía didáctica especialmente adecuada para trabajar la entonación (Calero, 2014; Kuhn & Stahl, 2003). A diferencia de la lectura mecánica —centrada en la decodificación segmental—, la lectura expresiva orienta la oralización del texto hacia la construcción del sentido mediante el uso intencional de acentos, pausas y contornos melódicos. Leer en voz alta de forma expresiva da vida y forma oral a un mensaje escrito y supone una actividad de alto valor educativo y cultural. El hecho de trabajar con un material verbal ya disponible reduce la carga de planificación léxico-sintáctica y permite focalizar la atención del aprendiente en la forma prosódica y en sus efectos interpretativos. Desde esta perspectiva, la lectura expresiva no es un mero ejercicio de declamación, sino un espacio de ensayo controlado del relieve informativo, las modalidades afectivas y expresivas o la gestión del turno de palabra, todos ellos aspectos en los que la entonación desempeña un papel decisivo (Hidalgo, 2015, 2024).

El punto de partida de este trabajo es doble. Por una parte, constatamos que los manuales y propuestas didácticas suelen describir contornos entonativos de forma descontextualizada, con un débil anclaje en su valor interaccional, lo que produce un desacople forma-función: el estudiante aprende “cómo suena” un patrón, pero no “para qué sirve” ni “qué hace” en la interacción. Por otra, observamos que el tratamiento de la entonación en el aula es a menudo episódico, ligado a correcciones *ad hoc* y, por ello, difícilmente transferible a tareas de habla más abiertas. A ello se añade la invisibilización de la variación dialectal y estilística del

español: con frecuencia se transmite la idea de una única “curva correcta”, lo que no solo empobrece la competencia de acomodación del aprendiente, sino que también puede derivar en hipercorrecciones y en pérdidas de naturalidad. Conviene recordar que la prosodia del español presenta una gran diversidad dialectal y funcional (Prieto & Roseano, 2010; Sosa, 1999), por lo que reducir la enseñanza a un solo modelo entonativo supone ignorar esa variabilidad y limitar la capacidad del alumno para adaptarse a distintos contextos comunicativos.

Con el fin de contribuir a cerrar estas brechas, el trabajo propone una fundamentación teórica que articula la fonología entonativa con la pragmática y la interacción. En este marco, la lectura expresiva opera como un dispositivo pedagógico capaz de activar procesos de mapeo forma-función. A partir de modelos auditivos y de guías de interpretación, el aprendiente descubre que la elección de un determinado contorno no es un adorno estilístico, sino una decisión comunicativa que afecta a la interpretación de intenciones o a la coherencia del discurso.

Partimos de la idea de que la entonación, trabajada de manera sistemática por medio de la lectura expresiva, constituye un recurso prosódico clave para la adquisición de la competencia comunicativa en ELE (Coady & Baldwin, 1977; Galera, 1998; Recio, 2019, 2020, 2021). En concreto, se argumenta que la lectura expresiva: (1) favorece la conciencia metaprosódica al hacer observable y discutible la relación entre melodía e intención; (2) permite ensayar, en condiciones controladas, patrones de alto valor funcional que pueden transferirse a tareas más espontáneas; y (3) sirve como mediación entre niveles de análisis, conectando la dimensión fonético-fonológica con la pragmática y la interacción. Estas premisas están en línea con hallazgos previos tanto clásicos como actuales: por ejemplo, Coady & Baldwin (1977) ya señalaron la relación entre entonación y comprensión en lectores iniciales, Galera (1998) defendió la lectura en voz alta como “un magnífico ejercicio de comunicación oral” que ayuda a desarrollar la expresión hablada, y estudios más recientes confirman que trabajar la prosodia en la lectura impacta positivamente la fluidez y la comprensión (Recio, 2019). De este modo, sin necesidad de un estudio empírico propio, es posible trazar una justificación sólida de su potencial didáctico y derivar de ella implicaciones operativas para la programación docente.

La aportación del trabajo es, por tanto, doble. En primer lugar, propone una lectura integrada de la entonación que evita el reduccionismo —aún frecuente— de asociarla exclusivamente a “entonaciones típicas” sin valor funcional preciso. Y, en segundo lugar, operativiza la dimensión prosódica para la enseñanza mediante criterios de diseño que permiten seleccionar textos, planificar intervenciones y establecer parámetros de evaluación (adecuación del contorno a la intención comunicativa, coherencia del fraseo, marcación del foco informativo, gestión del turno de palabra).

Las consideraciones desarrolladas son aplicables a distintos niveles de competencia. En particular, el énfasis recae en los tramos B1-C2, donde la prosodia influye de manera más visible en la naturalidad, la cortesía y la gestión de la interacción; no obstante, los principios propuestos pueden adaptarse también a niveles iniciales mediante la simplificación de tareas y la reducción del repertorio de contornos. El trabajo se circunscribe a patrones entonativos ampliamente documentados en la bibliografía especializada, apoyándose en fuentes consolidadas para el español (Prieto & Roseano, 2010; Sosa, 1999), y se dirige principalmente a docentes y formadores de ELE. Se trata, en suma, de una contribución teórico-argumentativa que no presenta datos de corpus ni resultados experimentales, pero que delinea los mecanismos que, previsiblemente, median entre la práctica de la lectura expresiva y la mejora de la competencia comunicativa.

2. Entonación y competencia comunicativa

Situar la entonación en el núcleo de la competencia comunicativa implica superar la visión que la reduce a un adorno expresivo o a un problema de pronunciación residual. La competencia comunicativa suele concebirse como un entramado de subcompetencias —lingüística, sociolingüística, pragmático-discursiva, interaccional y estratégica— cuya articulación posibilita la acción comunicativa eficaz (Bachman, 1990; Canale, 1983; Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995). La entonación atraviesa todas ellas porque organiza la inteligibilidad del mensaje, proyecta intenciones, regula la interacción y vehicula la adecuación contextual; en otras palabras, no “acompaña” la comunicación, sino que la constituye a partir de parámetros situacionales y socioculturales específicos que rigen en cada momento la interacción (Cantero, 2019; Padilla, 2020; Prieto & Roseano, 2010).

En el plano lingüístico (fonoprosódico), la entonación aporta los contrastes necesarios para que el enunciado resulte decodificable y para que la estructura informativa se haga perceptible. La elección y localización del acento nuclear, la organización tonal o la configuración del tonema delimitan unidades prosódicas y establecen oposiciones funcionales —por ejemplo, entre una declarativa no marcada y una interrogativa total, o entre foco informativo y elemento tematizado— (Quilis, 1993; Sosa, 1999). La inteligibilidad no depende aquí solo de la segmentación correcta o de la articulación de fonemas, sino también de la disponibilidad de un repertorio de contornos suficientemente estable como para que el oyente pueda reconstruir el contorno entonativo del enunciado (Escandell, 1996). De ahí que, en niveles umbral, ciertos descriptores de desempeño aludan explícitamente a una “entonación suficientemente natural” para garantizar la comprensión (MCERL, 2020): no se trata de replicar una norma única, sino de evitar patrones que enturbian el acceso al sentido (entonación

plana y reiterada, elevaciones tonales no motivadas, desplazamientos acentuales que atenúan la prominencia focal).

La dimensión pragmático-discursiva concibe la entonación como un recurso esencial en la gestión del significado no proposicional. En la construcción del sentido intervienen procesos como la presuposición, la atenuación, la intensificación o la concesión, que el sistema melódico contribuye a materializar. Un descenso final marcado puede señalar cierre y clausura del tópico discursivo; un ascenso sostenido proyecta continuidad y mantiene abierto el espacio de negociación; una alineación tardía del pico o un aumento del rango tonal intensifican la actitud o el contraste (Briz & Albelda, 2020; Caffi, 1999; Hidalgo, 2015). En este nivel, la entonación equivale a instrucciones interpretativas que el hablante proporciona al oyente para orientar inferencias: lo que se dice “suena” de cierta manera porque se hace algo con ello —invitar, atenuar, ironizar, poner en duda, corregir—. De ahí que errores aparentemente menores (p. ej., aplicar un ascenso enunciativo a una declaración de cierre) deriven en malentendidos pragmáticos o en impresiones de brusquedad o titubeo que el estudiante no pretendía.

La sociopragmática incorpora el componente normativo de la adecuación: quién habla, a quién, con qué propósito y en qué marco institucional. La entonación codifica cortesía y posicionamiento interpersonal de formas que no son totalmente universales (Brown & Levinson, 1987). La neutralización de diferencias melódicas entre, por ejemplo, una petición mitigada y una solicitud perentoria puede deteriorar la imagen del hablante y la del interlocutor; inversamente, el uso de ascensos corteses o de fraseo no conclusivo en contextos de jerarquía puede mejorar la aceptabilidad social del enunciado (Briz, 2009). En ELE, este anclaje sociopragmático exige enseñar no solo “qué contorno” emplear, sino cuándo y por qué se elige, haciendo visibles los vínculos entre melodía, rol social, distancia y género discursivo (Padilla, 2020).

La perspectiva interaccional sitúa la entonación en la dinámica conversacional: toma y cesión de turnos, señalización de escucha, iniciación y cierre de secuencias. Los tonos de continuación y los ascensos asociados a la enumeración permiten retener el turno sin bloquear la intervención del otro; los descensos finales liberan el espacio para la respuesta; los indicadores de retroalimentación producidos con contornos específicos confirman seguimiento y alineación (Cantero, 2002; Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Navarro Tomás, 1944). Tales señales, que los hablantes nativos procesan de manera casi automática, constituyen a menudo una zona ciega para el aprendiente, que puede dominar el léxico y la gramática y, sin embargo, proyectar involuntariamente una actitud de desinterés, imposición o inseguridad. La competencia interaccional, por tanto, se ve directamente condicionada por el dominio de estos recursos melódicos.

Por su parte, la competencia estratégica —entendida como la capacidad de planificar, monitorizar y reparar la comunicación— se apoya

también en la entonación. La gestión de la hesitación, las reformulaciones y ciertos valores metadiscursivos de algunos marcadores conversacionales (“eh”, “bueno”, “este”) adquieren eficacia cuando se integran en un fraseo que no rompe el ritmo informativo ni congela la interacción. Un hablante que sabe mantener un contorno de continuación mientras busca una palabra o reordena su discurso es, a efectos comunicativos, más competente que otro que interrumpe abruptamente con descensos terminales que invitan al otro a tomar la palabra de manera prematura (Recio, 2020; Tarone, 1981).

A esta transversalidad funcional se suma un aspecto decisivo: la variación. El español ofrece patrones de amplio alcance —descensos finales en declarativas, ascensos prototípicos en interrogativas totales, cierre descendente en parciales—, pero también variedades con preferencias melódicas propias (diferencias en alineación del pico tonal, amplitud del rango, presencia de contornos declarativos con ascenso en determinados contextos) (Prieto & Roseano, 2010; Sosa, 1999). Para la competencia comunicativa no basta con imitar un “estándar” abstracto: es necesario desarrollar la habilidad para reconocer patrones alternativos y ajustar la propia producción para optimizar la comprensión mutua y la adecuación interpersonal en entornos diversos (Recio, 2021). En términos didácticos, ello exige conjugar una norma de alta inteligibilidad con la exposición reflexiva a variantes legítimas, de modo que el estudiante aprenda a moverse entre ellas sin perder control funcional.

Finalmente, conviene subrayar el principio de economía cognitiva que la entonación introduce en comprensión y producción. En comprensión, determinados contornos permiten anticipar la forma y la función de lo que sigue —por ejemplo, un ascenso no conclusivo prepara al oyente para una prolongación o para una solicitud de confirmación—, reduciendo el esfuerzo de integración y mejorando la robustez del procesamiento en condiciones de ruido o carga cognitiva elevada (Cutler et al., 1997). En producción, los contornos actúan como plantillas de planificación: facilitan el empaquetado de la información y amortiguan la presión temporal del habla, lo que se traduce en mayor fluidez y coherencia (Levett, 1989). Esta doble ventaja explica que, a partir de niveles intermedios, diferencias relativamente sutiles en el dominio entonativo produzcan saltos cualitativos en la percepción de “naturalidad” y “competencia” por parte de interlocutores con distinto grado de familiaridad con el fenómeno (Derwing & Munro, 2005).

En síntesis, la entonación es un eje constitutivo de la competencia comunicativa porque hace posible que el enunciado sea comprensible, adecuado y eficaz en contextos reales. Enseñarla supone, por tanto, enseñar a tomar decisiones melódicas informadas por la intención, el género y la situación, y no solo a reproducir curvas. Esta concepción justifica que, en el marco del artículo, se privilegie la lectura expresiva como dispositivo pedagógico: al permitir un trabajo controlado del relieve, la modalidad, la actitud y la interacción, convierte la entonación en un

conjunto de elecciones significativas que el aprendiente puede reconocer, practicar y, en última instancia, transferir a la conversación espontánea.

3. La lectura expresiva en la didáctica de ELE

3.1. Lectura mecánica vs. lectura expresiva

La lectura mecánica se define por la primacía del descifrado grafemafonema y una atención centrada en la exactitud segmental. El lector convierte letra en sonido, respeta rígidamente la puntuación y distribuye de manera uniforme los acentos y las pausas. Consecuentemente, el contorno melódico se aplana, los grupos fónicos se reducen a unidades gráficas y la organización informativa del enunciado queda opacada. Desde la perspectiva prosódica, esta lectura presenta variación muy restringida de F0, pausas isócronas y alargamientos finales poco sistemáticos; desde la perspectiva pragmática, apenas codifica la modalidad, la actitud o la gestión del turno de habla. El resultado es una oralización inteligible a nivel segmental pero pobre a nivel comunicativo: lo que se dice suena correcto, sin llegar a construir plenamente sentido.

Por contraste, la lectura expresiva concibe la oralización como una práctica interpretativa en la que la prosodia —en particular, la entonación— funciona como instrumento para la construcción de significado (Galera, 1998; Núñez, 2013)². El lector no se limita a decodificar, sino que modela el relieve informativo mediante la colocación adecuada del acento nuclear, agrupa el discurso en unidades prosódicas pertinentes para la comprensión y selecciona contornos melódicos coherentes con la intención comunicativa del texto. Según una definición pedagógica, la lectura expresiva busca reproducir con nuestra voz toda la ‘expresividad’ de un texto: las emociones que el autor ha puesto en él, las imágenes que contiene, la cadencia de la historia o las variaciones de intensidad con que se expone una reflexión. En esta línea, una lectura expresiva debe cumplir con la articulación y entonación correctas de la lectura oral, trasladar el mensaje lógico del texto y hacer llegar al oyente el mensaje emocional y la

² La lectura en voz alta constituye una práctica formativa que, además de reforzar la comprensión lectora, potencia la dimensión estética y lúdica del lenguaje. Sin embargo, la investigación sobre lectura expresiva, dramatización o recitación sigue siendo escasa (Galera, 1998), pese a que la prosodia ha demostrado tener un papel decisivo en los procesos lectores (González, 2005). La lectura prosódica implica el dominio de parámetros como entonación, ritmo, acento y pausas, que permiten al lector reproducir oralmente el texto con expresividad y adecuación interpretativa (Charmeux, 1992; Sánchez, 1977). Numerosos estudios (Beach, 1991; Jusczyk & Kemler, 1996; Koriat et al., 2002; Schreiber, 1987) evidencian que la prosodia se articula con la morfosintaxis y contribuye tanto a la codificación como a la comprensión textual, actuando como un marcador estructural y semántico simultáneo. Esta interdependencia entre prosodia y sintaxis —ya observada en trabajos de conciencia lingüística (Demont & Gombert, 1996; Tunmer & Hoover, 1992)— apoya la idea de que la lectura expresiva constituye una destreza interpretativa integral que combina componentes lingüísticos, cognitivos y afectivos, con efectos formativos y sociales demostrados.

riqueza imaginativa implícitos en la obra. Así, la puntuación deja de ser una plantilla mecánica y se convierte en una guía flexible que se negocia con el fraseo y la estructura retórica del texto: por ejemplo, una coma puede no implicar pausa audible si el flujo informativo lo desaconseja; un punto puede realizarse sin descenso tonal terminal si se proyecta continuidad temática. En términos fono-prosódicos, la lectura expresiva muestra un rango tonal amplio, alineación consistente del pico acentual y marcas de frontera que señalan continuidad o cierre; en términos pragmáticos, expresa la modalidad del enunciado (declarativa, interrogativa, exhortativa), matiza la actitud del hablante (atenuación, intensificación, ironía) y cumple funciones interaccionales (apertura, mantenimiento o cierre del turno).

La diferencia entre ambos modos de leer no es meramente estilística: responde a formas distintas de procesar el texto (Calero, 2014; Rasinski & Samuels, 2011). La lectura mecánica opera de abajo arriba (*bottom-up*): la atención se consume en la decodificación y deja poco margen para la planificación prosódica; por eso suele acompañarse de silabeo, ritmo entrecortado o pausas en lugares no informativos (a menudo, para tomar aliento). La lectura expresiva, en cambio, integra procesos de arriba abajo (*top-down*): parte de hipótesis sobre la intención comunicativa, la progresión temática y las relaciones lógicas, y ajusta a ellas los parámetros prosódicos (acento, ritmo, pausas, contorno entonativo). Esta distinción (Eskey & Grabe, 1988) se relaciona con los modelos de lectura fluida descritos: se ha llegado a definir la fluidez como el puente entre la fonética y la comprensión, en referencia a que la automatización de la decodificación libera recursos cognitivos para construir significado y expresividad. En efecto, cuando el reconocimiento de palabras se vuelve automático, el lector puede destinar más atención a la prosodia y a la comprensión global, reduciendo la carga cognitiva tanto en entender como en producir el texto oral. La prosodia pasa a ser una plantilla de planificación que facilita la fluidez, sostiene el hilo argumental y anticipa al oyente qué viene a continuación.

Conviene añadir que lectura expresiva no equivale a teatralización ni a emotividad exagerada. Su criterio de corrección es funcional: una lectura es verdaderamente expresiva en la medida en que su entonación permite inferir la intención del hablante, resalta lo relevante del mensaje y organiza la interacción con el oyente de forma eficaz. En español, esto se traduce, por ejemplo, en las siguientes pautas entonativas fundamentales: realizar las enunciativas canónicas con un descenso final que clausura la intervención; utilizar ascensos de continuidad para mantener el turno de palabra al enlazar ideas; desplazar el acento nuclear para marcar contraste léxico o informativo (p. ej., *LO quieren mañana* vs. *lo quieren MAÑANA*); entonar la interjección “gracias” con subida final (*Gracias↑*) para dejar abierta la intervención del interlocutor (por ejemplo, como fórmula de cortesía atenuada), o con descenso final (*Gracias↓*) para cerrar el intercambio comunicativo. Por ello, las decisiones melódicas en la lectura

expresiva deben estar justificadas por la intención y el contexto, no por una afectación arbitraria.

En términos pedagógicos, la utilidad de la lectura expresiva radica en que ancla el trabajo prosódico a un texto escrito, lo cual reduce la incertidumbre léxica y sintáctica, y permite a la clase centrarse en los mapeos forma-función. El estudiante puede practicar, de manera guiada, qué contorno entonativo elegir, qué efecto pragmático produce, qué alternativas existen y cómo varían según el género discursivo, el registro o el grado de cortesía. Esta focalización posibilita también desnaturalizar hábitos poco eficientes propios de la lectura mecánica (pausas obedeciendo ciegamente a la puntuación, entonaciones ascendentes indiscriminadas al final de cada enunciado, acentos mal ubicados, etc.) y reemplazarlos por decisiones melódicas motivadas comunicativamente. De hecho, se ha observado que la práctica habitual de la lectura expresiva contribuye a mejorar la fluidez y la eficacia lectora mediante el trabajo consciente sobre las pausas, la entonación, la vocalización u otros rasgos suprasegmentales. Ahora bien, para que la lectura expresiva sea didácticamente provechosa en el aula de ELE, el docente ha de explicitar su vínculo con la oralidad espontánea: la finalidad no es producir una “entonación de lectura” artificial como registro separado, sino entrenar patrones prosódicos de alto valor funcional que el alumno pueda transferir luego a narraciones, exposiciones y diálogos reales.

Por último, la distinción entre lectura mecánica y expresiva ilumina una cuestión a menudo desatendida: la lectura mecánica puede fijar en el aprendiente contornos y fraseos que, trasladados a la conversación cotidiana, suenan artificiales o poco corteses. La lectura expresiva, en cambio, acerca la práctica de aula a las exigencias de la interacción real al hacer explícitos los principios que rigen el fraseo y la colocación del acento nuclear en español. En suma, más que dos estilos de oralización, lectura mecánica y lectura expresiva representan dos concepciones de lo que significa leer en voz alta: decodificar frente a comunicar. Solo la segunda satisface plenamente el objetivo, en la enseñanza de ELE, de formar hablantes capaces de hacer cosas con palabras incluso cuando esas palabras provienen de un texto escrito. Como señalan Briz y Sanjuán (2023: 57), concebir la lectura en voz alta de forma expresiva implica entenderla como “un acto comunicativo en el que se superponen dos emisores: el autor del texto escrito y el lector del texto oral [...]. Si la lectura se realiza bien, al oyente se le ofrece un texto interpretado a través de la sensibilidad y competencia del lector”. Dicho de otro modo, la lectura expresiva devuelve a la lectura en voz alta su naturaleza comunicativa, orientándola no solo a leer, sino a hacer entender y sentir el texto.

3.2. Los beneficios de la lectura expresiva en ELE

Los beneficios de la lectura expresiva en la enseñanza de ELE, pues, no se reducen a la mejora estética de la oralización: afectan a la comprensión, a

la producción, a la adecuación sociopragmática y a la gestión de la interacción. Su potencia didáctica reside en que convierte la entonación en un objeto de conocimiento y no en un mero acompañamiento del segmento, de modo que el aprendiente puede observar, ensayar y justificar decisiones melódicas con efectos comunicativos claros.

- Un primer beneficio es el incremento de la conciencia metaprosódica. Al desplazar el foco desde la decodificación segmental a la construcción de sentido, la lectura expresiva hace visible la relación sistemática entre melodía e intención. El alumnado aprende a formular explicaciones del tipo “cierro en descenso porque doy por concluido el tema” o “mantengo un ascenso sostenido para invitar a la réplica”, lo que transforma un gesto imitativo en una elección informada. Este paso es decisivo para la transferencia: solo aquello que se comprende como funcional puede reproducirse con autonomía fuera del contexto de lectura.
- En segundo lugar, la lectura expresiva mejora la fluidez a través de la organización rítmica y del fraseo (Calero, 2014; Harris & Hodges, 1995; Molina, 2024)³. La identificación de grupos fónicos pertinentes y la colocación consistente del acento nuclear reducen la carga de la memoria de trabajo: el discurso se organiza en unidades prosódicas panificables y fisiológicamente adecuadas, disminuyen las pausas carentes de función informativa y se regulariza el tempo. No es un efecto colateral, sino estructural: el contorno entonativo funciona como plantilla de planificación que libera recursos cognitivos para la selección léxica y la coherencia global. De ahí que estudiantes con alta corrección segmental pero ritmo tropezado encuentren en la lectura expresiva un camino rápido hacia una oralidad más natural.
- Desde la perspectiva de la comprensión, la lectura expresiva actúa como facilitador de procesos predictivos (González, 2005)⁴. Determinados contornos —movimientos ascendentes

³ Sobre el concepto de fluidez lectora, véase Calero (2014), quien distingue entre velocidad y fluidez, señalando que la primera es condición necesaria pero no suficiente para una lectura eficaz, ya que la fluidez implica también precisión, prosodia y comprensión. Desde esta perspectiva, la lectura fluida no se limita a la decodificación automática, sino que integra componentes expresivos —acento, ritmo y entonación— que favorecen la interpretación y el sentido global del texto (Calero, 2014; Cortés, 2002a; MCERL, 2020; Molina, 2024; Rasinski & Samuels, 2011). Estudios previos (Christophe et al., 1994; González, 2005; Hirsh-Pasek et al., 1987), además, subrayan que la lectura prosódica refleja la capacidad del lector para segmentar el texto de forma sintáctica y semánticamente adecuada, lo que refuerza la comprensión y la coherencia lectora.

⁴ En el ámbito de la investigación sobre la lectura, los primeros estudios se inscribieron en la corriente conductista (1910-1920), y no fue hasta mediados del siglo XX cuando el interés se desplazó hacia los procesos cognitivos implicados en la lectura oral (Barlett, 1932). Posteriormente, se consolidaron tres enfoques teóricos —*bottom-up*, *top-down* e

de continuación, tonemas descendentes y tramos planos de suspensión— anticipan al oyente la estructura informativa y la progresión retórica, lo que reduce el esfuerzo de integración y mejora la robustez interpretativa incluso en condiciones de ruido o de atención dividida. A su vez, la marcación del foco (por desplazamiento del acento nuclear o por escalado tonal) ayuda a desambiguar relaciones sintácticas y a perfilar contrastes, de modo que el texto “se entiende” no por acumulación de palabras, sino por relieve.

- Otro beneficio concierne a la adecuación sociopragmática. La lectura expresiva proporciona un terreno seguro para explorar diferencias melódicas que modulan la cortesía, la implicación afectiva o el grado de compromiso. Leer el mismo enunciado con una caída tonal marcada o con un ascenso cortés permite discutir con precisión cómo cambia la alineación interpersonal sin necesidad de recurrir a etiquetas vagas como “sonar amable” o “sonar duro”.
- Aunque se trata de una práctica en principio monológica, la lectura expresiva repercute también en la competencia interaccional. Cuando se trabaja con diálogos, teatro leído o noticias dialogadas, los alumnos aprenden a marcar apertura / cierre de turnos, a sostener el habla con tonos de continuación y a reconocer cuándo un descenso terminal libera la palabra al interlocutor. Esta coreografía melódica, internalizada en contexto controlado, mejora la participación en tareas conversacionales al ofrecer señales claras de sincronización con el otro.
- La lectura expresiva favorece, además, la transferencia hacia usos no leídos. El tránsito se produce por proximidad funcional: los patrones ensayados para construir coherencia y actitud en un texto (por ejemplo, una exposición breve) son los mismos que se requieren para una presentación oral o para una narración personal. Si la enseñanza enfatiza el “para qué” de cada contorno y no el “cómo suena” en abstracto, la

interactivo— que explican de modo distinto la relación entre decodificación, comprensión y control lector (Adam, 1985; Cooper, 1990; Van Dijk, 1983). El modelo interactivo, predominante en la actualidad, entiende la lectura como un proceso autorregulado que combina la información textual con el conocimiento previo del lector (González, 2005). La comprensión lectora implica, por tanto, una red de subprocesos interdependientes (atención, memoria, inferencia, conocimiento léxico y sintáctico), modulados por factores socioculturales, contextuales y motivacionales (Guthrie et al., 1999; Tharp & Gallimore, 1988). Diversos autores (Just & Carpenter, 1987; Oakhill & Cain, 2004) sostienen que la comprensión se construye en paralelo a partir de varios niveles de representación —superficial, proposicional y situacional— mediante la elaboración de inferencias. En este marco, la prosodia adquiere relevancia al reflejar la comprensión y la planificación del discurso, funcionando como un indicador de decodificación automática y de procesamiento semántico eficaz (González, 2005; Koriat et al., 2002; Schwanenflugel et al., 2004).

transferencia es inmediata: el estudiante reconoce situaciones comunicativas homologables y activa la plantilla melódica adecuada (cierre, suspensión, solicitud de confirmación).

- Otro beneficio relevante es la consolidación léxico-sintáctica mediante el agrupamiento prosódico de secuencias frecuentes. La lectura expresiva, al marcar grupos informativos, favorece que colocaciones, perifrasis o construcciones fijas se almacenen con su acento y su ritmo característicos. Este anclaje prosódico reduce errores de acentuación en producción y mejora la recuperación de dichas secuencias en habla espontánea, al estar ya “empaquetadas” en la memoria procedural.

Desde el punto de vista de la evaluación y la autorregulación, la lectura expresiva ofrece criterios observables que pueden integrarse en rúbricas conceptuales: adecuación del contorno a la intención, coherencia del fraseo con la organización informativa, marcación del foco, gestión de continuidad / cierre. El alumnado puede grabarse, contrastar versiones y justificar cambios con lenguaje técnico básico, lo que promueve una cultura de autoexplicación y mejora deliberada más allá del acierto segmental (Lahoz, 2006).

- Conviene mencionar, por último, un beneficio de equidad didáctica: la lectura expresiva permite atender a perfiles heterogéneos. Estudiantes con pronunciación precisa pero naturalidad limitada encuentran una vía de progreso; quienes provienen de L1 con patrones melódicos muy distintos pueden desnaturalizar transferencias inadecuadas en un entorno guiado; y todo el grupo se expone, cuando procede, a variación dialectal y estilística presentada desde la inteligibilidad y la acomodación, no como desviación de una curva única. Esta perspectiva refuerza la competencia para adaptarse a comunidades hispanohablantes diversas.

Estos beneficios no se obtienen por el mero hecho de “leer con expresividad”, sino cuando la actividad está orientada funcionalmente: modelos de calidad, explicitación metaprosódica, selección de textos con potencial pragmático, trabajo del fraseo más allá de la puntuación gráfica, y discusión de variantes legítimas según género y registro. En esas condiciones, la lectura expresiva deja de ser un adorno y se convierte en una herramienta de adquisición que articula fonética, fonología y pragmática al servicio de la competencia comunicativa.

3.3. Enfoque desde el MCERL y el PCIC

El déficit que sigue experimentando el procesamiento fonológico en la actualidad ha sido el principal factor responsable de las dificultades

lectoras (González, 2005), ya que son escasos los estudios experimentales que han abordado exclusivamente el uso del componente de expresividad de la prosodia en la lectura en voz alta (Coady & Baldwin, 1977; Recio, 2019, 2020, 2021). Los estudios que versan sobre el control prosódico se han centrado, notablemente, en la enseñanza de dicho factor en el aula de ELE (Giralt, 2010; Hidalgo, 2015; Hidalgo & Cabedo, 2012; Jiménez & Rosales, 2013; Lahoz, 2006), dejando un vacío importante en el nivel educativo obligatorio (Recio, 2020, 2021), ya sea a través de la docencia directa –en la que la entonación es el factor protagonista–, o de la docencia indirecta – de acuerdo con la enseñanza de los contenidos gramaticales (Hidalgo, 2015: 174). En cualquier caso, los problemas metodológicos parecen ir al unísono para la enseñanza media y la dedicada al mundo de ELE, ya que muchos aprendientes no saben a qué hace referencia la entonación, ni qué significa; no existe una terminología consensuada para describirla, y son pocas las personas que se atreven a enseñarla, dada su complejidad metodológica (Otero, 2012: 665).

La articulación entre entonación, lectura expresiva y competencia comunicativa puede anclarse con solidez en los marcos de referencia vigentes. El MCERL (2020) incorpora explícitamente los aspectos fonoprosódicos en la competencia oral: por ejemplo, en la escala de “control fonológico” aparecen los “rasgos prosódicos” (entonación, acento y ritmo). En los descriptores actualizados se destaca incluso la capacidad de usar o variar el acento y la entonación para matizar el mensaje. Así, a medida que se avanza de nivel, se espera no solo “hacerse entender”, sino modular la entonación para organizar la información, marcar actitudes y gestionar la interacción. El PCIC (2006), por su parte, detalla con más precisión la competencia fonoprosódica del español: dedica secciones a pronunciación y prosodia en cada nivel, donde la entonación aparece tanto como fenómeno suprasegmental básico como en funciones discursivas y sociopragmáticas. Por ejemplo, en niveles avanzados el PCIC (2006) indica que la entonación debe adecuarse a estados de ánimo e intenciones pragmáticas (ironía, cortesía), y que el hablante debe ajustar el tempo y la articulación según la situación comunicativa.

Desde una perspectiva curricular, la lectura expresiva puede alinearse con los descriptores de competencia de ambos marcos de manera progresiva:

- Niveles iniciales (A1-A2): garantizar patrones básicos de cierre y continuidad (descenso final en enunciativas, ascenso en interrogativas totales, entonaciones de enumeración) y un fraseo que respete la unidad informativa; leer expresivamente implica evitar contornos planos y colocar el acento nuclear donde el español lo exige, para mantener la inteligibilidad.
- Niveles intermedios (B1-B2): orientar la entonación para marcar foco y contraste, emplear tonos de continuación para sostener el turno, y diferenciar modalidades (declarativa,

interrogativa parcial, exhortativa) mediante contornos propios, sin depender solo de marcas segmentales; así se alcanza el “control suficiente” de la prosodia que describe el MCERL (2020) para la mayoría de las situaciones.

- Niveles avanzados (C1-C2): modular la actitud del hablante (intensificación, duda, ironía), ajustar el registro y adaptar la melodía al público y al género; esto coincide con los descriptores superiores del MCERL (2020) en control fonológico y adecuación sociolingüística, y con los criterios de naturalidad y cortesía del PCIC (2006).

La lectura expresiva proporciona evidencias observables: la adecuación del contorno entonativo al propósito comunicativo, la coherencia del fraseo con la estructura textual, la gestión de continuidad y cierre para guiar al oyente, y la marcación de foco que resuelve ambigüedades. Evaluar la lectura expresiva equivale a evaluar —en términos del MCERL (2020) y del PCIC (2006)— el control fonológico, la fluidez, la coherencia discursiva y la adecuación pragmática, es decir, la competencia comunicativa en su conjunto.

Finalmente, cabe subrayar que ambos marcos promueven una visión no monocorde de la norma. El MCERL (2020) enfatiza la inteligibilidad y la adecuación contextual sobre el mimetismo de una variedad única, y el PCIC (2006) reconoce la variación dialectal y estilística como rasgo constitutivo del español. La lectura expresiva, concebida como un laboratorio de equivalencias funcionales, muestra que una misma función (continuidad, cierre, contraste, cortesía) puede realizarse con perfiles melódicos distintos según la variedad o el género, sin sacrificar claridad ni cortesía. De este modo, el aprendiz no solo “traza la curva correcta”, sino que aprende a tomar decisiones melódicas informadas por el propósito comunicativo, el público y el contexto, en consonancia con el espíritu del MCERL (2020) y del PCIC (2006).

4. Dimensiones clave de la lectura expresiva en ELE

La lectura expresiva en voz alta convierte el texto escrito en un acto comunicativo complejo, pues implica dar “vida y forma oral” al mensaje. No basta con pronunciar palabras: el lector debe modular entonación y ritmo según el contenido y la situación real de enunciación. En este sentido, el lector “imprime a la voz los matices y la entonación necesarios para lograr que los oyentes perciban sentimientos y el estado de ánimo del escritor” (Sánchez, 1977, citado en Galera, 1998: 115). Por ello las actividades de lectura expresiva deben planificarse con objetivos funcionales claros (por ejemplo, cerrar un tema, mantener turnos, señalar contraste) y centrarse en las decisiones prosódicas que responden a cada propósito. A continuación, se presentan las dimensiones comunicativas

clave cuya enseñanza sistemática articula la forma melódica con su función:

- Relieve informativo (foco). En español la entonación destaca la información nueva o contrastiva otorgándole el acento nuclear (generalmente en la última sílaba tónica del sintagma) y desacentuando lo postnuclear. La entonación señala así qué parte del enunciado lleva el foco informativo. Por ejemplo, ante la respuesta “Pepe comió en el BAR”, el acento cae en la última palabra, indicando que ese es el dato nuevo o relevante para el oyente. La lectura expresiva permite ensayar cambios de foco (*LO quiero mañana* o *Lo quiero MAÑANA*) y obliga al alumno a identificar y justificar qué palabra se enfatiza según el contexto. En este proceso cobra sentido la noción de focalización: la entonación señala cuál es la información nueva y cuál es la ya conocida, organizando semánticamente el mensaje.
- Modalidad enunciativa. La entonación codifica la modalidad enunciativa (enunciativa, interrogativa, imperativa...) más allá de la puntuación. Por lo general, las oraciones declarativas concluyentes terminan con un descenso de tono (tonema de cadencia), mientras que las interrogativas totales suelen acabar en ascenso (tonema de anticadencia). Por ejemplo, “Hoy no hay clase↓” (cadencia: descenso claro para afirmar categóricamente) o “¿Llueve?↑” (anticadencia: ascenso indicando pregunta). Esta correspondencia entonativa entre modalidad e intención real debe enseñarse explícitamente. En lectura expresiva el alumno debe decidir si un enunciado, aun con signo de interrogación, se entona como pregunta abierta o como clausura del tema según el contexto. En la práctica, la entonación gramatical sirve para discernir la modalidad sintáctica (*Llueve↓* o *¿Llueve?↑*), por lo que los ejercicios de lectura en voz alta incluyen además de oraciones neutras, preguntas de distintos tipos (totales, parciales, retóricas) e imperativos, enfatizando la forma melódica que corresponde a cada función comunicativa.
- Actitud y (des)cortesía. La entonación matiza la fuerza y la actitud del acto de habla. Por ejemplo, un tono ascendente suave puede atenuar una petición o expresar duda (un registro más cooperativo) (atenuación melódica de acuerdo con Devís, 2011), mientras que un descenso firme y marcado enfatiza imposición o cercanía distante (Martínez, 2021). En términos generales, la entonación proporciona pistas sobre los estados de ánimo, actitudes o emociones del hablante (Cabedo & Ruano, 2024). Una lectura expresiva eficaz entrena al estudiante para “sonar como narrador” o “como personaje”: cambios de tono y rango indican cuándo el lector adopta una

voz distinta (*cambio de footing*) y ajusta su compromiso comunicativo. Aunque no existe un tono únicamente para expresar actitud o (des)cortesía, la entonación actúa como recurso para modular la interacción social. Ensayar un mismo enunciado con melodías opuestas hace evidente que la (des)cortesía, por ejemplo, es una configuración melódica (*ascenso interrogativo frente a descenso imperativo*) y que la práctica contrastiva ayuda a interiorizar que la fuerza ilocutiva no es fija, sino una elección prosódica consciente.

- Gestión del turno (interactividad). La entonación regula implícitamente quién habla y quién cede la palabra. Un descenso pronunciado al final de la unidad melódica indica que el hablante termina su turno y está listo para ceder la palabra, mientras que un tono elevado, sostenido o suspensivo avisa que quiere continuar hablando (Hidalgo, 2019). En lectura expresiva el alumno aprende a construir esta “coreografía” de turnos aun ante un público pasivo: usa tonos no conclusivos (*ascensos*) para invitar a seguir escuchando y descensos enfáticos para clausurar ideas. En este sentido, diseñar actividades de lectura dialogada o dramatizada permite practicar estos tonos de continuación frente a tonos de cierre, enseñando al alumno cuándo mantener y cuándo soltar el turno.
- Género y registro. Cada texto se enmarca en un escenario comunicativo (género discursivo) con expectativas prosódicas propias. Por ejemplo, un informe formal tenderá a fraseos más largos y descensos más estables (tono bajo final), mientras que la narración dramatizada usa suspensiones y picos contrastivos con mayor frecuencia. El alumno aprende que “sonar bien” no es imitar un acento, sino entonar según el género: la entonación funciona como marcador de estilo y cortesía. Aunque las variantes del español comparten patrones básicos (por ejemplo, la mayoría de las variedades usan descensos finales en declaraciones), cada registro discursivo puede explotar curvas tonales distintas para cumplir la misma función. Es útil mostrar al alumno cómo una misma intención (por ejemplo, mantener la atención) puede lograrse con perfiles diversos según el género (p. ej. una suspensión narrativa frente a un *in crescendo* en un texto expositivo).
- Segmentación prosódica. El lector expresivo debe aprender a dividir el texto en unidades melódicas coherentes, lo cual a menudo difiere de la puntuación escrita. La unidad mínima entonativa suele abarcar un “grupo fónico” semántico-autónomo, caracterizado por un núcleo (la palabra acentuada final) y un contorno tonal integrador. La entonación, así, permite dividir la secuencia en fragmentos más pequeños y

establecer sus relaciones. Por ejemplo, las cláusulas subordinadas, coordinadas o los miembros de una enumeración suelen marcar nuevas unidades entonativas. En la práctica de lectura expresiva, los estudiantes deben decidir cuándo hacer pausas (o prolongar entonaciones) y cómo reajustar el tono entre segmentos para indicar continuidad o cierre. La clave didáctica es vincular el fraseo a la información: pausar donde concluye un “grupo” de sentido y usar subidas o descensos prepausales consecuentes. Al trabajar la segmentación en lectura en voz alta, se desplaza la atención del detalle segmental hacia la estructura del discurso.

- Parámetros entonativos. La eficacia de cualquier contorno entonativo depende de sus características físicas. El rango tonal, la velocidad de elocución o el contorno entonativo influyen en cómo se perciben las funciones prosódicas. Por ejemplo, un rango tonal excesivamente reducido tiende a neutralizar o homogeneizar las diferencias semántico-pragmáticas, mientras que una ampliación desmesurada del mismo puede generar un efecto sobreactuado o de hipermarcación expresiva. En español la amplitud de la gama expresiva es comparativamente menor que en otras lenguas; no obstante, la entonación enfática permite su expansión funcional y su diversificación pragmática. En el aula, estas variables se trabajan de forma explícita: se pide al alumno comparar lecturas con distinto rango (más amplio y más contenido), ajustar su velocidad para manejar el aliento y evitar quiebros inesperados en las inflexiones. Así se desarrolla una percepción crítica de la prosodia: el estudiante aprende que mantener el tempo adecuado y un rango apropiado refuerza la comprensión, mientras que la inestabilidad tonal distrae.
- Variación y norma. El español no es entonacionalmente homogéneo: existe variación melódica regional, social, estilística e idiolectal que debe integrarse en la enseñanza, no eliminarse. En lugar de imponer una única “curva” entonativa estándar, la pedagogía debe orientarse hacia una norma de alta inteligibilidad compatible con esa diversidad. Para ello, los estudiantes necesitan criterios para reconocer, interpretar y ajustar su entonación al contexto comunicativo y al público. Es útil seguir dos principios complementarios. Por un lado, definir un repertorio básico panhispánico de entonaciones claras: por ejemplo, caída final en afirmaciones, ascenso prototípico en preguntas totales y cierre descendente en interrogativas parciales; tonos estables o ligeramente ascendentes para indicar continuidad, y desplazamientos del acento nuclear para marcar foco o contraste. Este “suelo común” garantiza comprensión en contextos mixtos. Por otro lado, exponer a los

estudiantes a variantes reales explicando su equivalencia funcional. Así, pueden ver que una misma función entonativa (por ejemplo, continuidad, cierre o cortesía) puede realizarse con perfiles melódicos distintos según la variedad. De este modo el alumno aprende a considerar estas realizaciones alternas válidas, no como “errores”.

En conjunto, estas dimensiones constituyen una “gramática pedagógica” de la entonación en ELE. La lectura expresiva planificada obliga al alumno a decidir dónde ubicar el foco informativo, qué modalidad enunciativa realizar, qué actitud y cortesía mostrar, cómo negociar el turno, qué registro adoptar, cómo segmentar y con qué parámetros prosódicos hacerlo. Como subrayan Briz y Sanjuán (2023), la lectura expresiva exige “un proceso intelectual y comunicativo complejo” que integra destrezas técnicas para sonorizar, interpretar y comunicar el texto de manera expresiva y matizada. En la práctica, estas dimensiones orientan tanto la enseñanza como la autoevaluación: al leer en voz alta el alumno pone en juego las mismas decisiones prosódicas funcionales que le serán necesarias en la conversación o exposición real. La labor docente consiste en hacer explícitos los criterios de pertinencia comunicativa (“¿por qué suena así?”) y proporcionar andamiajes (modelo auditivo, notas de fraseo, ejercicios contrastivos) para que todos los alumnos interioricen un estilo prosódico informado y consciente. Solo así la lectura expresiva cumple su promesa como vía para desarrollar la competencia comunicativa en español: la entonación deja de ser un “telón de fondo” ininteligible y se convierte en un sistema de opciones cargadas de sentido.

5. Implicaciones pedagógicas

Para explicar por qué la lectura expresiva favorece la adquisición de la competencia comunicativa a través de la entonación, proponemos un modelo que integra dimensiones perceptivas, cognitivas, fonéticomotoras y pragmáticas (Poch, 2004). La idea central es que la lectura expresiva constituye un contexto controlado en el que el aprendiz puede reducir la incertidumbre léxico-sintáctica, dirigir la atención a la prosodia como rasgo significativo y construir plantillas melódicas asociadas a intenciones comunicativas, que podrá transferir a situaciones espontáneas. En este proceso, la fluidez lectora se define precisamente como leer con precisión, velocidad (automatización) y expresividad, prestando atención consciente a rasgos prosódicos como el acento y la entonación.

- El proceso se inicia con una fase de modelización: el estudiante recibe ejemplos auditivos claros —no necesariamente únicos, pero sí de alta inteligibilidad— que hacen perceptible la relación entre contorno y función (cierre, continuidad,

contraste, cortesía). Esta exposición no opera como imitación ciega, sino como evidencia funcional: el oyente infiere que determinados rasgos (descenso terminal, ascenso sostenido, alineación tardía del pico) tienen consecuencias interpretativas. En términos cognitivos, se activa la toma de conciencia (*noticing*): la entonación deja de ser un telón de fondo y pasa a ser un rasgo que el aprendiente identifica, etiqueta y espera encontrar.

- A partir de aquí, la lectura expresiva posibilita un ciclo de práctica deliberada en el que percepción y producción se retroalimentan. En lo perceptivo, el texto ofrece una macroestructura conocida que permite predecir dónde deberían aparecer focos, suspensiones o clausuras; cada acierto o desajuste del modelo confirma o corrige las expectativas del estudiante y refuerza categorías funcionales (continuidad, cierre, foco contrastivo). En lo productivo, el hecho de oralizar un texto reduce el coste de planificación segmental y libera recursos para planificar el fraseo y colocar el acento nuclear allí donde el español lo espera, ajustando el contorno final a la intención. Este empaquetado prosódico opera como una plantilla de planificación que disminuye la carga de la memoria de trabajo y favorece la fluidez.
- El corazón del mecanismo es el mapeo forma-función. Mediante explicaciones metaprosódicas sencillas, el estudiante establece asociaciones estables entre configuraciones melódicas y efectos comunicativos: descenso categórico - clausura de tópico y compromiso fuerte, ascenso de continuación - mantenimiento del turno y solicitud de coproducción, desplazamiento del acento nuclear - contraste informativo. Estas asociaciones no se conciben como reglas rígidas, sino como instrucciones interpretativas susceptibles de matización por género, registro o variedad. En esta fase, la lectura expresiva permite experimentar parafonías (leer lo mismo con melodías distintas) y observar cómo cambia la interpretación, lo que consolida el carácter funcional —no decorativo— de la entonación.
- Con la repetición guiada, el repertorio pasa de declarativo a procedimental: la selección del contorno se automatiza lo suficiente como para ejecutarse con mínima supervisión consciente. En términos de adquisición de habilidades, se produce una proceduralización de microdecisiones (dónde agrupar, dónde acentuar, cómo cerrar) que reduce la variabilidad ineficiente (planicidad, ascensos indiscriminados) y estabiliza patrones eficaces. Este avance no anula la flexibilidad; al contrario, crea un sustrato desde el cual introducir variantes funcionalmente equivalentes (p. ej.,

diferentes perfiles de continuidad según variedad), reforzando la competencia de acomodación.

- La transferencia a usos no leídos se explica por continuidad funcional: las mismas decisiones que hacen comprensible y adecuada una lectura —marcar foco, modular actitud, gestionar turnos— son las que sostienen una narración espontánea o una exposición. Cuando el estudiante ha interiorizado que “lo que quiero hacer” exige “sonar de cierta manera”, las plantillas melódicas se activan en tareas abiertas como soluciones pragmáticas, no como imitaciones de “curvas”. De este modo, la lectura expresiva no crea un registro escénico separado, sino que entrena patrones reutilizables en interacción real.
- Este mecanismo incorpora, además, dos bucles de ajuste. El primero es el de la retroalimentación metaprosódica: comparar versiones, justificarlas con lenguaje técnico básico y recibir indicaciones sobre efecto perlocutivo (“ese ascenso invita a réplica; si quieres cerrar, necesitas caída terminal”). El segundo es el de la sensibilidad a la variación: confrontar modelos alternativos y discutir su equivalencia funcional evita la fosilización de una “curva única” y prepara al aprendiente para reconocer y negociar patrones distintos sin perder claridad ni cortesía.
- Finalmente, el modelo explica por qué la lectura expresiva beneficia de manera diferencial a aprendientes con transferencias fuertes desde la L1. Al ofrecer un espacio donde el costo segmental está controlado y la atención se centra en la señal melódica, el estudiante puede recalibrar expectativas prosódicas (por ejemplo, abandonar ascensos enunciativos sistemáticos o reposicionar el acento nuclear) sin la presión temporal de la conversación. La práctica reiterada con textos variados consolida un inventario funcional de contornos que, una vez estabilizado, se integra en la producción espontánea como parte de la competencia comunicativa. En suma, la lectura expresiva funciona como un laboratorio de prosodia aplicada en el que se observa, se ensaya, se conceptualiza y se automatiza la relación entre entonación e intención, condición necesaria para una comunicación eficaz en ELE.

5.1. Criterios para la selección de textos

La eficacia de la lectura expresiva como dispositivo de trabajo prosódico depende, en gran medida, de la idoneidad del texto. Elegir bien no equivale a optar por “textos bonitos”, sino por materiales que ofrezcan oportunidades prosódicas claras y controlables, que permitan anclar decisiones melódicas a funciones comunicativas pertinentes. La selección,

por tanto, ha de guiarse por criterios que atienden a la visibilidad del relieve, a la densidad pragmática, al género y registro, a la economía cognitiva y a la variación.

Un primer criterio es la legibilidad prosódica del fragmento: interesa que el texto “enseñe” dónde colocar el acento nuclear y cómo resolver los bordes. Esto se logra con unidades relativamente breves y de estructura retórica nítida (secuencias enumerativas, oposiciones, consecuencias, giros narrativos), en las que el foco informativo pueda identificarse sin ambigüedad. Un párrafo expositivo con contraste explícito —“por un lado... por otro”— facilita la marcación de foco y de continuidad; un microrelato con giro final permite planificar una caída terminal que clausure con pertinencia; una instrucción bifásica (“primero..., luego...”) ofrece un terreno natural para el fraseo y para la alternancia continuidad / cierre. En cambio, textos altamente parentéticos o de sintaxis compleja tienden a ocultar el relieve y desviar la atención hacia el descifrado.

El potencial pragmático constituye el segundo criterio. Son preferibles fragmentos que contengan actos de habla identificables (peticiones, invitaciones, objeciones, agradecimientos, avisos), cambios de modalidad (declarativa, interrogativa total / parcial, exhortativa) y actitudes plausibles (duda, énfasis, atenuación, ironía), porque permiten explorar correspondencias forma-función en clave entonativa. Por ejemplo, un breve diálogo con una solicitud mitigada (“¿Podrías...?”), una aceptación condicional y un cierre de cortesía pone en juego ascensos de continuidad, focos contrastivos y descensos terminales con sentido social claro. No se trata de teatralizar, sino de escoger textos que obliguen a tomar decisiones melódicas relevantes.

El tercer criterio concierne al género y al registro. La selección debe cubrir una diversidad controlada: informes o breves noticias para el trabajo con descensos estables y cohesión expositiva; narraciones o crónicas para practicar suspensiones, mantenimientos de turno implícitos y picos contrastivos; diálogos o teatro leído para la gestión de aperturas y clausuras; instructivos y avisos para graduar la imposición mediante atenuación. Esta diversidad no persigue el eclecticismo, sino que permite situar la entonación en escenas de enunciación concretas y evaluar la pertinencia de las decisiones melódicas respecto del género y del registro adoptados.

La economía cognitiva es un cuarto criterio ineludible. Para que el foco pueda ponerse en la prosodia, conviene que el léxico sea en su mayoría conocido y que la sintaxis no introduzca dificultades añadidas. Fragmentos de longitud moderada —suficientes para desplegar una microarquitectura informativa, pero no tan extensos que obliguen a administrar la respiración de modo defensivo— favorecen la planificación del fraseo. De manera práctica, funcionan bien los microtextos (80-150 palabras) con una progresión clara; a partir de ahí, se puede aumentar la longitud a medida que el grupo consolida hábitos de agrupación y cierre.

Un quinto criterio apunta a la plasticidad prosódica del texto: son especialmente útiles aquellos fragmentos que admiten lecturas contrafácticas plausibles (por ejemplo, una misma secuencia que, según se lea, suena cooperativa o perentoria, irónica o literal). Este tipo de textos hace visible el carácter no decorativo de la entonación y permite comparar efectos perlocutivos sin cambiar el material segmental. La posibilidad de “dobles lecturas” convierte el aula en un laboratorio de hipótesis interpretativas en el que la melodía se discute como argumento.

Debe considerarse también la coherencia paramétrica. Algunos textos exigen por su diseño un rango tonal amplio (p. ej., un cuento con voces alternas), mientras que otros reclaman contención (p. ej., un aviso institucional). Elegir fragmentos cuya exigencia paramétrica sea alineable con los objetivos didácticos evita tanto la planicidad como la sobreactuación; permite trabajar, cuando procede, la calibración del rango, la estabilidad de cierres y la gestión del tiempo sin que el propio texto fuerce soluciones extremas.

Un criterio adicional ataña a la variación. Sin convertir la selección en una antología dialectal, conviene incluir textos cuya oralización pueda exponerse con perfiles melódicos alternativos funcionalmente equivalentes (meseta de continuidad vs. ascenso suave; caída larga vs. breve). Esta exposición guiada, siempre explicada desde la función, refuerza la competencia de acomodación y evita la implantación de una “curva única”. Cuando el objetivo es la inteligibilidad intervarietal, se preferirán realizaciones de alto reconocimiento panhispánico; cuando el objetivo es la sensibilización a la diversidad, se justificarán variantes sin sacrificar claridad.

La intertextualidad pragmática ofrece otra pauta útil: seleccionar secuencias que “dialoguen” entre sí (por ejemplo, noticia breve + aviso institucional sobre el mismo hecho; diálogo de consulta + reseña de servicio), de modo que el alumnado compare cómo cambian el fraseo, el foco y la actitud cuando la escena de enunciación se transforma. Esta selección favorece la reflexión sobre registro y audiencia como motores de la elección melódica.

En el plano operativo, se recomienda acompañar cada texto de pistas de lectura discretas —no tanto marcas prosódicas prescriptivas como señaladores de relieve (posibles focos, bisagras discursivas, puntos de clausura)— que orienten la toma de decisiones sin inhibir la interpretación. Igualmente valioso es disponer de modelos auditivos contrastivos (dos lecturas igualmente pertinentes con soluciones de continuidad / cierre distintas) para fomentar la escucha analítica y la justificación de elecciones.

En síntesis, un buen texto para lectura expresiva en ELE es aquel que expone su arquitectura informativa, contiene oportunidades de decisión melódica con valor comunicativo, dialoga con un género y un registro identificables, respeta la economía cognitiva del aula y admite variación sin perder función. Elegir con estos criterios no es accesorio: es

la condición para que la entonación pueda enseñarse como sistema de elecciones significativas (Ballesteros, 2009) y no como repertorio de curvas descontextualizadas.

5.2. Orientaciones para la intervención docente

Para que la lectura expresiva funcione como palanca de adquisición prosódica —y no como un ejercicio performativo aislado— la intervención docente ha de organizarse como práctica deliberada, con objetivos funcionales claros y con un andamiaje que conduzca de la observación a la elección y de la elección a la transferencia. Más que “enseñar curvas”, se trata de enseñar a decidir: qué contorno conviene, dónde cae el acento nuclear, cómo se frasea y por qué.

Un punto de partida eficaz consiste en situar la escena de enunciación y explicitar la intención comunicativa del fragmento. Antes de leer, el grupo responde a preguntas guía: ¿qué quiere “hacer” este texto con su oyente (informar, solicitar, invitar, cerrar)? ¿qué género y registro reclama? Con esa brújula, se realiza una prelectura prosódica silenciosa: se marcan, a lápiz, posibles grupos fónicos, se hipotetiza la ubicación del acento nuclear y se anticipa la resolución del borde (continuidad o cierre). Esta fase no pretende adivinar la “entonación correcta”, sino formular expectativas que luego se contrastarán con la escucha.

La siguiente etapa combina modelización y escucha analítica. El docente ofrece dos lecturas contrastivas igualmente pertinentes (por ejemplo, continuidad con meseta alta frente a continuidad con ascenso suave; cierre con caída breve frente a caída larga), para que el alumnado compare efectos perlocutivos y relacione forma y función con un metalenguaje accesible (continuidad / cierre, foco / trasfondo, ascenso / descenso, rango / tiempo). Esta dualidad evita el mimetismo y normaliza la idea de equivalencias funcionales dentro de la variación.

A partir de ahí, se trabaja en co-construcción: el grupo lee por tramos cortos y se detiene a justificar las decisiones. Se negocia el fraseo (“¿cerramos aquí o mantenemos el turno?”), se ajusta la ubicación del acento nuclear en función de la pregunta en discusión y se representa la decisión con marcas simples (flechas ascendentes / descendentes, barras de agrupación, subrayados de foco). Esta explicitación convierte la intuición en criterio compartido y prepara para la práctica autónoma.

La práctica guiada se organiza en parejas o tríos con roles rotativos: lector/a, analista y relator/a. El lector ejecuta; el analista verifica, con una lista breve, cinco dimensiones: (1) adecuación del contorno a la intención, 2) coherencia del fraseo con la estructura informativa, (3) marcación del foco, (4) gestión de continuidad / cierre y (5) control paramétrico básico (rango / tiempo / estabilidad). El relator sintetiza por qué se han tomado ciertas decisiones y qué efecto han

producido. Este circuito fortalece la autoexplicación y la coevaluación sin necesidad de instrumentación.

Un momento didáctico de alto rendimiento es el de las lecturas contrafácticas: se pide al alumnado que lea exactamente el mismo enunciado con una intención distinta (cierre categórico → invitación a réplica; aserción neutra → énfasis; petición perentoria → mitigada). El contraste revela el carácter no decorativo de la entonación y afina la sensibilidad sociopragmática: el grupo discute cómo cambia la cortesía o la alineación interpersonal cuando varía la pendiente final, la alineación del pico o el rango.

La intervención debe incluir espacios de calibración paramétrica. Sin recurrir a laboratorios, pueden practicarse microejercicios que regulen rango, tempo y estabilidad: escalas de tres alturas para ensanchar / contener el rango; “puntos de anclaje respiratorios” para evitar pausas defensivas; lecturas con tempo controlado (más lento sin romper el grupo fónico) para estabilizar cierres; repeticiones focalizadas en la pendiente final para asegurar clausuras limpias. La consigna no es “exagerar”, sino ajustar la escala al género y al registro.

La variación se incorpora como contenido, no como curiosidad. Tras consolidar un repertorio base de alta inteligibilidad, se exponen versiones funcionalmente equivalentes de continuidad y cierre propias de distintas variedades o estilos, siempre explicadas desde la función y no como “acentos pintorescos”. El objetivo es entrenar acomodación: reconocer patrones alternativos, no descalificarlos y, cuando proceda, ajustar la propia producción a la audiencia.

Toda secuencia debería cerrar con transferencia a un formato menos controlado. Algunas posibilidades: una microexposición de 45-60 segundos que requiera los mismos gestos (marcar foco, sostener el turno, clausurar), una paráfrasis del texto con idéntica arquitectura prosódica, o un minidiálogo improvisado que reutilice los contornos practicados (solicitar confirmación, atenuar una negativa, concluir un tema). El docente explica el puente: “el ascenso de continuidad que has usado para enlazar ideas en la lectura es el mismo que necesitas ahora para mantener el turno en tu explicación”.

La retroalimentación se formula con criterios transparentes y lenguaje funcional. En lugar de “te ha faltado expresividad”, se apunta: “has resuelto en descenso dos grupos que pedían continuidad, por eso la audiencia ha percibido cierre prematuro”; o “el foco ha caído en el adjetivo y no en el dato nuevo, por eso el contraste no se ha entendido”. Este tipo de feedback enseña a reparar: qué cambiar, dónde y con qué efecto.

Conviene también jerarquizar errores. En este enfoque, tienen prioridad los que entorpecen la función (p. ej., ascensos indiscriminados que bloquean clausuras, acentos nucleares desplazados que confunden el foco) sobre los que afectan al estilo (rango excesivo). Esta jerarquía transmite que la entonación es, ante todo, pertinencia comunicativa.

Cuando aparezca sobreactuación, se reconduce calibrando rango y tempo; cuando haya planicidad, se trabaja la oposición mínima ascenso / descenso en puntos estratégicos de continuidad/cierre.

En términos de inclusión y diferenciación, la intervención admite itinerarios distintos. Aprendientes con fuerte transferencia melódica desde su L1 pueden necesitar más modelado auditivo y tareas de identificación (escucha con decisión forzada sobre continuidad / cierre). Quienes ya controlan el fraseo, pero carecen de naturalidad en registro institucional, se beneficiarán de actividades de adecuación (leer el mismo contenido en dos registros, justificando cambios en rango y cierres). La lectura coral (docente + grupo) puede usarse brevemente para interiorizar plantillas de continuidad y, después, abrir espacio a decisiones individuales.

El uso opcional de tecnología refuerza la toma de conciencia sin convertirse en requisito: grabaciones breves para comparar versiones, visualizaciones sencillas de F0 para corroborar caídas o ascensos, bancos de audio con variantes funcionalmente equivalentes. Lo esencial no es la curva en pantalla, sino la justificación funcional que el estudiante puede verbalizar.

Por último, la intervención cuida el clima y la ética de la corrección: se desaconseja sancionar variedades legítimas; se premia la consistencia funcional y la adecuación a género y audiencia. El objetivo no es que todos “suenen igual”, sino que todos tomen decisiones melódicas que hagan comprensible, pertinente y cortés su lectura. Cuando esto ocurre de forma sostenida —conciencia, elección, coherencia y transferencia—, la lectura expresiva deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en un medio eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE.

6. Conclusiones

Este trabajo ha defendido que la entonación, abordada mediante lectura expresiva, constituye un recurso prosódico decisivo para la adquisición de la competencia comunicativa en ELE. La tesis central ha sido doble: por un lado, que la entonación no acompaña a la comunicación, sino que la configura, al segmentar, focalizar, modalizar y regular la interacción; por otro, que la lectura expresiva ofrece un entorno de control donde esas funciones pueden hacerse visibles, discutibles y entrenables sin el lastre de la planificación léxico-sintáctica. En ese sentido, “leer bien” no equivale a embellecer la oralización, sino a tomar decisiones melódicas pertinentes para un destinatario y una escena de enunciación concretos.

Hemos articulado, en clave teórica, un mecanismo de adquisición que enlaza percepción, cognición y producción: modelización de patrones de alta inteligibilidad; toma de conciencia (*noticing*) de la señal melódica; práctica deliberada que estabiliza el mapeo forma-función (continuidad / cierre, foco / trasfondo, modalidad, actitud y cortesía); así como

procedimentalización suficiente para la transferencia a tareas no leídas. Este mecanismo se ancla en los descriptores del MCERL (2020) y del PCIC (2006), que conciben la prosodia como condición de inteligibilidad, naturalidad y adecuación, y justifica que la lectura expresiva sea un instrumento idóneo para operativizar dichos marcos sin necesidad de instrumentación acústica.

En el plano didáctico, el trabajo ha propuesto una gramática pedagógica de la entonación organizada en dimensiones integradas — relieve informativo, modalidad, actitud / cortesía, gestión del turno, género / registro, segmentación y parámetros (rango, tempo, estabilidad)— y ha derivado principios de diseño que desplazan el foco de la “curva” a la función: teleología funcional, unidad mínima (grupo fónico), economía cognitiva, explicitación metaprosódica, gradualidad, variación como recurso, parametrización controlada, coherencia género-registro, evaluación integrada y transferencia planificada. Asimismo, ha delimitado criterios de selección textual (legibilidad prosódica, densidad pragmática, plasticidad para lecturas contrafácticas, diversidad de géneros, economía y coherencia paramétrica), imprescindibles para que la actividad no derive en un ejercicio performativo, sino en un laboratorio de decisiones con valor formativo real.

Una contribución central ha sido también la formulación de una norma de alta inteligibilidad compatible con la variación. Frente a la tentación de una “curva única”, se ha defendido trabajar con un repertorio base panhispánico y, desde ahí, exponer y discutir variantes funcionalmente equivalentes. Esta perspectiva, alineada con el espíritu del MCERL/PCIC, desplaza el criterio de corrección desde la imitación de una variedad concreta hacia la adecuación funcional: se evalúa si el contorno hace lo que debe hacer (organizar, orientar), no si replica un perfil melódico particular. La consecuencia ética y pedagógica es evidente: se evita sancionar como “errores” realizaciones legítimas y se entrena la competencia de acomodación que exige un ecosistema hispanohablante diverso.

Como todo trabajo teórico-argumentativo, este presenta limitaciones y abre líneas de investigación. Falta contrastar empíricamente: (1) el impacto de la lectura expresiva sobre inteligibilidad, fluidez y juicios sociopragmáticos en distintos niveles y L1; (2) la transferencia a tareas espontáneas a medio plazo (diseños pre-post con seguimiento); (3) la eficacia comparada de distintos andamiajes (marcas de relieve, modelos dobles, rúbricas metaprosódicas); (4) la aportación de tecnologías accesibles (visualización básica de F0, *feedback* automatizado) sin desplazar el foco funcional. Son igualmente deseables estudios sobre variación (equivalencias funcionales intervarietales), sobre formación docente (cómo entrenar la escucha analítica y la retroalimentación funcional) y sobre evaluación (validación de rúbricas centradas en adecuación entonativa).

En suma, integrar la lectura expresiva en ELE como práctica deliberada de entonación no es un complemento estético, sino una apuesta por alinear fonética, fonología y pragmática al servicio de la competencia comunicativa. Si el currículo incorpora objetivos prosódicos explícitos, selecciona textos con oportunidades de decisión, planifica la intervención con criterios funcionales y evalúa la pertinencia de las elecciones melódicas, el aula deja de producir “lectores correctos” para formar hablantes competentes: capaces de hacer cosas con palabras —y con melodías— en español.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1985): “Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, pp. 293-304.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- BALLESTEROS PANIZO, M. (2009): “La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso”. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 10.
- BARLETT, F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge University Press.
- BEACH, C. M. (1991): “The interpretation of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: Evidence for cue trading relations”. *Journal of Memory y Language*, 30(6), pp. 644-663.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2009): *El español coloquial: situación y uso*. Arco/Libros.
- BRIZ GÓMEZ, A., & ALBELDA MARCO, M. (2020): “La atenuación y la intensificación en la expresión de la (des)cortesía en la conversación coloquial”, en M. E. Placencia & X. A. Padilla García (Coord.), *Guía práctica de pragmática del español*. Universitat de València, pp. 125-135.
- BRIZ VILLANUEVA, E., & SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2023): “De la comprensión lectora a la lectura expresiva: hacia una enseñanza integradora”. *Didáctica*, 35, pp. 55-65. <https://doi.org/10.5209/dill.80971>
- BROWN, P., & LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- CABEDO NEBOT, A., & RUANO PIQUERAS, N. (2024): “Un acercamiento al estudio paralingüístico de las emociones en el corpus PRESEA Valencia”. *Biblioteca de Babel: revista de filología hispánica*, 2.
- CAFFI, C. (1999): “On mitigation”. *Journal of Pragmatics*, 31(7), pp. 881-909.
- CALERO GUISADO, A. (2014): “Fluidez lectora y evaluación formativa”. *Investigaciones sobre lectura*, 1, pp. 33-49.
- CANALE, M. (1983): “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”, en J. C. Richard & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Longman, pp. 2-14.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980): “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- CANTERO SERENA, F. J. (2019): “Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía”, en R. Álvarez Silva, E. Muñoz Alvarado & L. Ruiz Miyares (Eds.), *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines*. Ediciones Centro de Lingüística Aplicada, 2, pp. 485-498.

- CANTERO SERENA, F. J. (2002): *Teorías y análisis de la entonación*. Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- CELCE-MURCIA, M., DORNYEI, Z., & THURRELL, S. (1995): "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- CHARMEUX, E. (1992): *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. CEAC.
- CHRISTOPHE, A., DUPOUX, E., BERTONCINI, J., & MELLER, J. (1994): "Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition". *The Journal of the Acoustical Society of America*, 95(3), pp. 1570-1580. <https://doi.org/10.1121/1.408544>
- COADY, J., & BALDWIN, S. (1977): "Intonation and syntax in primers". *Reading Improvements*, 14(3), pp. 160-164.
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje/Visor/MEC*.
- CORTÉS MORENO, M. (2002a): "Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, pp. 65-75.
- CORTÉS MORENO, M. (2002b): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Edinumen.
- COUPER-KUHLEN, E., & SELTING, M. (1996): "Towards an Interactional Perspective on Prosody and a Prosodic Perspective on Interaction", en E. Couper-Kuhlen & M. Selting (Eds.), *Prosody in Conversation*. Interactional Studies, pp. 11-57. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511597862.003>
- CUTLER, A., DAHAN, D., & VAN DONSELAAR, W. (1997): "Prosody in the comprehension of spoken language: a literature review". *Language and Speech*, 40(2), pp. 141-201. <https://doi.org/10.1177/00238309970400020>
- DEMONT, E., & GOMBERT, J. E. (1996): "Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills". *British Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 315-332. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x>
- DERWING, T. M., & MUNRO, M. J. (2005): "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach". *TESOL Quarterly*, 39, pp. 379-397. <http://dx.doi.org/10.2307/3588486>
- DEVIS HERRAIZ, E. (2011): "Rasgos melódicos de la cortesía atenuadora en el español coloquial". *Moenia. Revista license de lingüística & literatura*, 17, pp. 475-490. <https://doi.org/10.15304/m.v17i0.219>
- ESCANELL VIDAL, V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- ESKEY, D. E., & GRABE, W. (1988): "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectivas on Instruction", en L. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey (Comp.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, pp. 223-237.
- GALERA NOGUERA, F. (1998): "Lectura expresiva y comunicación oral". *Lenguaje y textos*, 11-12, pp. 113-128.
- GIRALT LORENZ, M. (2010): "Y... ¿cómo trabajar la entonación en mis clases de ELE?". *Actas de las III Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Instituto Cervantes de Manchester, pp. 44-51.
- GONZÁLEZ TRUJILLO, M. C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/829>

- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., METSALA, J. I., & COX, K. E. (1999): "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount". *Scientific Studies of Reading, 3*(3), pp. 231-256.
- HARRIS, T. L., & HODGES, R. E. (1995): *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2015): "Enseñar la entonación en E/LE. Problemas, desafíos y propuesta de soluciones". *Foro de profesores de E/LE, 11*, pp. 171-188.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2019): *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2024): "La pronunciación del español coloquial y su integración en el aula de ELE", en Z. Bárkányi, M. Galindo Merino & A. Pérez-Bernabeu (Eds.), *La integración de la pronunciación en el aula de ELE*. John Benjamins Publishing Company, pp. 286-303.
- HIDALGO NAVARRO, A., & CABEDO NEBOT, A. (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*. Arco/Libros.
- HIRSH-PASEK, K., KEMLER NELSON, D. G., JUSCZYK, P. W., WRIGHT CASSIDY, K., DRUSS, B., & KENNEDY, L. (1987): "Clauses are perceptual units for young infants". *Cognition, 26*, pp. 269-286.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- JIMÉNEZ CRUZ, M., & ROSALES, M. (2013). "Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 13*.
- JUSCZYK, P. W., & KEMLER NELSON, D. G. (1996): "Syntactic units, prosody, and psychological reality during infancy", en N. G. Morgan & K. Demuth (Eds.), *Sygnal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Erlbaum, pp. 389-408.
- JUST, M. A. & CARPENTER, P. A. (1987): *The Psychology of Reading and language comprehension*. Allyn and Bacon.
- KORIAT, A., GREENBERG, S. N., & KREINER, H. (2002): "The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody". *Memory y Cognition, 30*, pp. 270-280. <https://doi.org/10.3758/BF03195288>
- KUHN, M. R. & STAHL, S. A. (2003): "Fluency: A review of developmental and remedial practices". *Journal of Educational Psychology, 95*(1), pp. 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- LAHOZ BENGOCHEA, J. M. (2006): "Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: cómo, cuándo y por qué", en E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva, E. Pérez Jiménez & M. Morimoto (Coord.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, 2*, pp. 705-220.
- LEVELT, W. J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. The MIT Press.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, D. (2021): "Algunos indicadores acústicos de ironía verbal en contextos semiespontáneos". *Loquens. Revista española de ciencias del habla, 8*(1.2), pp. 1-14. <https://doi.org/10.3989/loquens.2021.085>
- MOLINA GARCÍA, Á. (2024): "El componente fónico en el nuevo Volumen Complementario del MECER. ¿Cuánto se ha avanzado?". *Boletín de Filología, 59*(1), pp. 325-350.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de entonación española*. CSIC.
- NÚÑEZ DELGADO, P. (2013): *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria. Proyecto de lectura para centros escolares (PLEC)*. Plan Promoción de la lectura.

- OAKHILL, J. V., & CAIN, K. (2004): "The development of comprehension skills", en T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Kluwer Academic Publishers, pp. 155-180.
- OTERO DOVAL, H. (2012): "Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües", en S. Borrel, B. Blecua Falgueras, B. Crous & F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional de la ASELE*, 664-675.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2020): "Prosodia emocional y conversación espontánea: bases para el establecimiento de un protocolo de identificación perceptiva". *Phonica*, 16, pp. 4-35.
- POCH OLIVÉ, D. (2004): "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1.
- PRIETO, P., & ROSEANO, P. (2010): *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. LINCOM Europa.
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonética y fonología españolas*. Gredos.
- RASINSKI, T. V., & SAMUELS, J. (2011): "Reading fluency: What it is and what it is not", en A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. International Reading Association, pp. 94-114.
- RECIO PINEDA, S. (2019): "La proxemia en la lectura: Cómo se aproximan al texto los lectores de Primaria según su edad, contexto y nivel de competencia lectora". *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, pp. 1-36.
- RECIO PINEDA, S. (2020): "Hacia una metodología para el estudio de la entonación prelingüística en la lectura". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 83, pp. 217-226. <https://doi.org/10.5209/clac.70575>
- RECIO PINEDA, S. (2021): "Las marcas prosódicas no previstas en la lectura en voz alta de los escolares". *Moenia: Revista lucense de lingüística y literatura*, 27. <https://doi.org/10.15304/moenia.id7763>
- SÁNCHEZ, B. (1977): *Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Kapelusz.
- SCHREIBER, P. A. (1987): "Prosody and structure in children's syntactic processing", en R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*, pp. 243-270. Academic Press.
- SCHWANENFLUGEL, P. J., HAMILTON, A. M., KUHN, M.R., WISENBAKER, J. M., & STAHL, S. A. (2004): "Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers". *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 119-129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- SOSA, J. M. (1999): *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Cátedra.
- TARONE, E. (1981): "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy". *TESOL Quarterly*, 15(3), pp. 285-295. <https://doi.org/10.2307/3586754>
- THARP, R. G., & GALLIMORE, R. (1988): *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- TUNNER, W. E., & HOOVER, W. (1992): "Cognitive and linguistic factors in learning to read", en P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Erlbaum, pp. 175-214.
- VAN DIJK, T. A. (1983): *La ciencia del texto*. Paidós.