

Notas sobre la entonación y su didáctica en el aula de ELE: problemas y métodos

*Notes on Intonation and Its Teaching in the ELE Classroom:
Problems and Methods*

NOELIA RUANO PIQUERAS
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
noelia.ruano-piqueras@uv.es

Resumen:

El presente trabajo analiza la importancia de la entonación en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), subrayando su papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa. A pesar de su relevancia, la entonación continúa siendo un aspecto descuidado en la didáctica del ELE, principalmente por la escasez de materiales específicos, la limitada formación del profesorado y la ausencia de modelos pedagógicos estructurados. Ante esta situación, proponemos un enfoque funcional e interactivo centrado en la conversación coloquial, utilizando herramientas tecnológicas como Praat para el análisis de patrones melódicos auténticos. Esta metodología favorece una percepción y producción entonativa más consciente, dejando atrás enfoques repetitivos, y permite un aprendizaje más natural, significativo y contextualizado en situaciones reales de comunicación.

Palabras clave: ELE, prosodia, entonación, competencia comunicativa, enseñanza oral

Abstract:

This paper analyzes the importance of intonation in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE), emphasizing its essential role in the development of communicative competence. Despite its relevance, intonation continues to be a neglected aspect in ELE didactics, mainly due to the lack of specific teaching materials, limited teacher training, and the absence of structured pedagogical models. In response to this situation, we propose a functional and interactive approach centered on colloquial conversation, using technological tools such as Praat to analyze authentic melodic patterns. This



methodology fosters more conscious perception and production of intonation, moving beyond mechanical approaches, and enables a more natural, meaningful, and contextualized learning process within real communicative situations.

Keywords: ELE, prosody, intonation, communicative competence, oral teaching

1. La importancia del componente entonativo en la comunicación oral

La comunicación oral constituye un componente fundamental en el proceso de adquisición de lenguas, ya que implica interacción y bidireccionalidad dentro de un contexto compartido (Baralo, 2000). Las destrezas orales, tanto en lo que respecta a la comprensión como a la expresión, desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa (Agustín Llach, 2006; Pinilla, 2000).

En este marco, la conversación, entendida como género discursivo, representa la modalidad más frecuente de comunicación, caracterizada por su espontaneidad y naturalidad. En consecuencia, el desarrollo de la oralidad adquiere una relevancia central en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual debe quedar debidamente reflejado y justificado en el currículo del estudiante de Español como Lengua Extranjera (ELE).

En última instancia, el objetivo primordial de todo aprendiz de una lengua extranjera o segunda lengua (LE/L2) consiste en alcanzar un nivel de competencia comunicativa que le permita “sonar como un nativo” (Gutiérrez, 2018: 276; Hidalgo, 2024: 93; Otero, 2013: 664) y “poseer la capacidad individual de uso de la lengua, tanto en términos de conocimiento como de habilidad” (Hornberger, 1995: 48). En este sentido, el dominio de la entonación en una LE resulta imprescindible en los diversos contextos comunicativos. La entonación no solo aporta significado y relevancia al discurso, sino que también trasciende el nivel segmental de la lengua; en efecto, “un error de entonación puede provocar malentendidos de consecuencias más graves para la comunicación que los propios errores gramaticales” (Hidalgo, 2024: 93).

1.1. Oralidad, prosodia y ELE: ¿qué aporta la entonación a la comunicación oral?

La entonación cumple una función múltiple dentro de la comunicación oral, ya que permite expresar emociones, influir en la actitud del interlocutor, emplear recursos como la ironía o el sarcasmo, así como mantener la atención y el interés del oyente, entre otras posibilidades. En este marco, son diversos los mecanismos suprasegmentales que intervienen en el acto comunicativo, tales como las pausas, las inflexiones tonales, las variaciones en la intensidad, el énfasis o la focalización, entre otros. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la entonación constituye la “música” del discurso oral y, al mismo tiempo, revela la intención comunicativa del hablante, dotando a las palabras de su pleno significado (Molina, 2014).

En este sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa se ha consolidado como uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. La importancia de las destrezas orales en dicho desarrollo se evidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la comprensión y la producción oral. Desde esta óptica, la lengua oral se

convierte en una herramienta esencial para alcanzar este objetivo (Agustín Llach, 2006). El objetivo último —ideal— de los estudiantes de lenguas extranjeras es lograr mantener una conversación eficaz con hablantes nativos, adecuándose al contexto sociocultural en el que se encuentren.

Conviene, no obstante, precisar las nociones de “entonación” y “pronunciación” a fin de evitar concepciones reduccionistas, como la que asocia una correcta pronunciación únicamente a la vocalización precisa de sonidos. En realidad, pronunciar adecuadamente una lengua supone una competencia global que implica distintos niveles de articulación:

- la articulación de elementos segmentales (sonidos);
- la articulación de elementos suprasegmentales (componente prosódico de la lengua);
- la articulación de elementos paralingüísticos (aspectos vocales sujetos a un grado de codificación lingüística más flexible, como las vocalizaciones [pst] para llamar la atención, o el uso del falsete cuando un hombre imita de forma irónica la voz femenina) (Hidalgo, 2023).

En términos técnicos, la entonación se asocia con las variaciones de la frecuencia fundamental (F0) a lo largo del enunciado, configurando lo que se denomina curva melódica, entendida como la sucesión de valores ascendentes y descendentes de dicha frecuencia con una carga semántica y pragmática concreta (Hidalgo, 2015). El concepto de entonación, por tanto, integra tanto la curva melódica como la F0, mientras que el término prosodia engloba otros fenómenos suprasegmentales, tales como el acento o la duración (Hidalgo, 2015).

Por su parte, la pronunciación se refiere a la realización física de la lengua oral, cuya percepción y producción resultan fundamentales para lograr una comunicación eficaz. Una pronunciación adecuada minimiza los obstáculos en la interacción, facilitando una conversación fluida. De este modo, el hablante nativo no se verá en la necesidad de prestar una atención constante para descifrar el mensaje, ni requerirá reiteraciones o aclaraciones por parte de su interlocutor (Bartolí, 2015).

En conclusión, la enseñanza de la entonación en el aula de ELE debe orientarse hacia la selección y el tratamiento didáctico de patrones entonativos que respondan a funciones comunicativas y pragmáticas específicas. Esto exige, a su vez, una sistematización de la diversidad funcional del sistema entonativo (Hidalgo, 2015).

1.2. Complejidad inherente de la entonación: su diversidad funcional

Uno de los principales retos a los que se enfrenta el profesorado de Español como Lengua Extranjera (ELE) reside en la complejidad intrínseca que presenta el uso de la entonación en el proceso comunicativo. Esta dimensión prosódica desempeña, por un lado, un papel esencial en la organización de

la sintaxis y del discurso, al señalar al oyente cuáles son los elementos que requieren una atención especial (como la información relevante, los énfasis, las topicalizaciones o las focalizaciones), cuáles presentan un valor informativo secundario (por ejemplo, mediante paréntesis entonativos con tonos graves) y en qué momentos se habilita la activación de inferencias contextuales (como ocurre con la entonación suspendida). Por otro lado, la entonación incide de forma directa en la interpretación semántica de los enunciados: una misma secuencia lingüística puede adquirir significados distintos en función de su realización melódica; por ejemplo, una cadencia descendente final suele asociarse con una enunciación aseverativa, mientras que una subida tonal final tiende a interpretarse como interrogativa.

Asimismo, la entonación afecta la dimensión pragmática de los actos de habla. Así, expresiones marcadas por la cortesía suelen caracterizarse por un uso de tonos agudos, ritmo pausado y alargamientos vocálicos, en contraste con las manifestaciones descorteses, que tienden a presentar tonos graves, mayor velocidad articulatoria y sílabas abruptas o elididas (Hidalgo, 2024).

En lo que respecta a la organización de la interacción verbal, la entonación cumple funciones decisivas en la estructuración del diálogo: permite señalar el final de un turno, gestionar la alternancia entre hablantes, regular intervenciones breves e, incluso, intervenir en fenómenos de competencia por la palabra. Además, la prosodia no solo constituye un indicador del origen dialectal o geográfico del hablante, sino que también constituye un canal fundamental para la expresión de emociones, actitudes y estados afectivos imprescindibles para una comunicación eficaz (Cabedo & Ruano, 2024; Cantero, 2019; Hidalgo, 2020; Padilla, 2020). Todo ello pone de manifiesto que la entonación es un fenómeno lingüístico multifacético cuya enseñanza en el ámbito del ELE representa, sin lugar a duda, un reto de gran envergadura (Hidalgo, 2024).

El estudio de la prosodia resulta particularmente complejo debido a que interviene en diversos niveles del sistema comunicativo. Esta situación plantea una cuestión didáctica de gran relevancia: ¿cómo abordar de manera eficaz la enseñanza de la entonación en el aula de ELE?

Como se ha señalado, la entonación se encuentra presente en todas las destrezas lingüísticas. Tanto en la lectura como en la producción oral, los hablantes no solo articulan sonidos, sino que los integran dentro de patrones melódicos específicos. Un uso inadecuado de la entonación puede no solo dificultar la interpretación del mensaje, sino también generar malentendidos o incluso conflictos interpersonales, ya que determinadas realizaciones entonativas pueden ser percibidas como expresiones de apatía, descortesía o agresividad, aun cuando la intención comunicativa del hablante no sea tal.

A pesar de la importancia indiscutible de la entonación para la competencia comunicativa, los recursos didácticos y estudios específicos sobre su enseñanza en ELE son escasos. Esta carencia puede atribuirse a una

serie de desafíos inherentes al tratamiento didáctico de la entonación, entre los que cabe destacar:

- La definición de una norma de referencia: la necesidad de establecer un modelo entonativo estándar que pueda ser enseñado de manera sistemática.
- La delimitación del momento idóneo para su introducción: la determinación de la etapa del proceso de aprendizaje en la que debe abordarse la entonación.
- La complejidad funcional del fenómeno entonativo: la entonación constituye una dimensión altamente personal y subjetiva del lenguaje, cuya función principal es contribuir a la desambiguación del significado, lo que incrementa la dificultad de su sistematización pedagógica.
- Las interferencias derivadas de la transferencia lingüística: la influencia de los patrones prosódicos de la lengua materna puede obstaculizar la adquisición de una entonación adecuada en la lengua meta.

Estos factores explican, en gran medida, las dificultades asociadas a la incorporación sistemática de la enseñanza de la entonación en el currículo de ELE, a pesar de su papel determinante en la eficacia comunicativa (Hidalgo, 2015).

2. Situación actual de la enseñanza de la entonación en el aula de ELE

2.1. Problemas de base

En términos generales, se observa que el componente fónico de la lengua ha venido recibiendo poca atención en la enseñanza de ELE, y aún menos el componente entonativo. La gramática suele ocupar un lugar predominante, siguiendo la tradición lingüística occidental. Resulta fundamental, pues, fortalecer la enseñanza de la prosodia en el contexto de la didáctica de ELE, lo que puede abordarse desde distintos enfoques, cuya aplicación depende tanto del diseño curricular como de las decisiones pedagógicas del docente. Entre estas modalidades pedagógicas, cabe distinguir las siguientes:

- Enseñanza directa, consistente en la implementación de cursos específicos centrados en la fonética o la pronunciación, en los cuales la entonación constituye un eje temático central.
- Enseñanza indirecta, que integra el componente entonativo como un aspecto complementario en sesiones orientadas a la gramática o la conversación. Así, por ejemplo, durante la explicación de determinadas estructuras gramaticales, puede señalarse que las oraciones interrogativas suelen ir acompañadas de una entonación ascendente.

- Inclusión en la programación didáctica, sin una intervención explícita sobre la entonación en el aula, ya sea de forma directa o indirecta. Un ejemplo representativo de este tipo de estrategia es el empleo del método verbo-tonal.

Estos enfoques permiten potenciar el tratamiento de la entonación en el marco de la enseñanza del ELE, favoreciendo una atención más sistemática a este componente fundamental de la comunicación oral (Hidalgo, 2015).

Sin embargo, otro de los principales obstáculos para una enseñanza eficaz de las estrategias prosódicas en el aula de ELE radica en la notable escasez de materiales didácticos y estudios especializados que respalden el trabajo del profesorado. En la práctica, esta responsabilidad suele recaer en el criterio individual del docente, quien, en ausencia de referentes claros y contrastados, no dispone de garantías de que su intervención tenga un impacto significativo en el aprendizaje.

Cortés (2002a, 2002b) advierte que, en una parte considerable de los manuales y estudios dedicados a la enseñanza de ELE (y también en los dirigidos a otras lenguas), la entonación ocupa un lugar marginal o directamente se omite.¹

En definitiva, como afirma Cantero (1994), “la entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza”. En este sentido, la complejidad que caracteriza a la entonación no debería constituir un obstáculo, sino una exigencia que obligue a diseñar propuestas sistemáticas y fundamentadas para su incorporación efectiva en el aula de ELE.

2.2. Marginación de la enseñanza de lo prosódico en ELE

Son múltiples los factores que explican la escasa presencia de la prosodia en la enseñanza de ELE, como han señalado diversos autores (Cabedo & Hidalgo, 2011; Cortés 2002a, 2002b; Hidalgo, 2015). Entre ellos destacan:

- la dificultad de seleccionar una norma entonativa adecuada;
- la incertidumbre sobre el momento idóneo para introducir su enseñanza;
- la complejidad propia del fenómeno entonativo y las interferencias derivadas de la lengua materna (L1) en la adquisición de la lengua extranjera (LE);

¹ El autor identifica varias razones que explican esta falta de presencia: la falta de conciencia, por parte de autores de materiales y docentes, sobre la relevancia didáctica de la entonación; el escaso número de profesores que han recibido formación específica en didáctica de la pronunciación, y menos aún en los aspectos concretos del fenómeno entonativo; o la tradición fonológica, que ha privilegiado históricamente el estudio del fonema como unidad básica, relegando los elementos suprasegmentales —como la acentuación, el ritmo y la entonación— a un segundo plano.

- la escasa formación del profesorado en aspectos específicos de didáctica de la pronunciación;
- el peso de una tradición fonológica que ha privilegiado el estudio de los fonemas frente a los rasgos suprasegmentales.

En la misma línea, Santamaría (2007) apunta que el enfoque comunicativo, al priorizar el uso práctico de la lengua sobre su análisis estructural, ha relegado la prosodia a un segundo plano. Así, en muchas ocasiones, la enseñanza de la pronunciación se detiene tan pronto como el estudiante logra hacerse entender, lo que refuerza la extendida creencia de que la prosodia puede interiorizarse de forma natural, es decir, simplemente “de oído”.

2.3. Algunas creencias erróneas del profesorado y alumnado de ELE en cuanto al estudio prosódico

Pese al predominio tradicional de la lengua escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia central de la lengua oral (Agustín, 2006). Para los aprendices, hablar y escuchar constituyen los pilares esenciales de su progreso lingüístico (Agustín, 2005).

No obstante, persisten ideas equivocadas en torno a la pronunciación que afectan negativamente a su enseñanza. Una de ellas es la percepción del español como una lengua “fácil” debido a su supuesta naturaleza “fonética” (Bartolí, 2015). Como advierte Poch (1992), esta visión está presente en diversos manuales y estudios sobre didáctica del español:

- “El español es una lengua fonética. Esto significa que las palabras se escriben tal como se pronuncian [...]” (Jackson & Rubio, 1962: 2).
- “El español es, básicamente, un idioma fácil de pronunciar correctamente ya que casi todos los sonidos que se encuentran en español son, aproximadamente, similares a sonidos que ya existen en inglés” (Clarke, 1982: 1).

Comentarios similares se repiten en materiales didácticos para estudiantes de ELE (Bartolí, 2015: 17-18):

- “La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación” (*Viaje al español 1*, 1991: 117).
- “La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe” (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002: 106, 108).

Ante esta situación, no han faltado voces críticas. Serradilla (2000: 655) sostiene que “[...] gran parte de la culpa es de los profesores, que no se han

preocupado nunca de enseñarles a hablar con corrección, bien por dejadez, bien porque creen que ellos no están capacitados para enseñar fonética [...], bien porque no lo consideran importante [...]. Por su parte, Orta (2009: 66) en su estudio sobre el profesorado de ELE observa que “ninguno de los profesores analizados concebía la pronunciación como una de las subcompetencias a desarrollar dentro de las competencias orales de comprensión y expresión”.

En suma, resulta fundamental fomentar en el profesorado la conciencia de que la entonación no debe dejarse al azar, sino abordarse de manera sistemática como parte del código lingüístico que se enseña.

3. La integración de la entonación en el aula de ELE. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y otras alternativas al uso

3.1. El Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Como se ha señalado anteriormente, definir los contenidos entonativos dentro del currículo de enseñanza de una lengua extranjera representa un reto considerable para el profesorado. Ni los manuales ni los libros de texto abordan este aspecto con la precisión necesaria (García, 2014). Algunos materiales se limitan a mostrar patrones de entonación enunciativa, interrogativa (absoluta y parcial) y volitiva mediante representaciones gráficas de curvas melódicas. Otros, como los de Nuño y Franco (2008a, 2008b, 2008c), amplían esta cobertura incluyendo entonaciones exclamativas, de enumeración y de distribución, y además relacionan los aspectos fónicos con la ortografía.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) considera la entonación como parte de la competencia fonológica. No obstante, sus descriptores se limitan a apreciaciones generales sobre la producción y percepción de la pronunciación, como puede verse en la Tabla 1:

Tabla 1: Competencia fonológica según los niveles del MCER

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación es de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) estructura los conocimientos fonéticos jerárquicamente, asignándoles un grado de relevancia según su impacto en la calidad de la producción lingüística (PCIC, 2006: 165). Véase la Tabla 2:

Tabla 2: Distribución de los conocimientos fonéticos según el PCIC (2006)

Plano suprasegmental	Plano segmental
<ol style="list-style-type: none"> 1. La sílaba 2. El acento en español <ol style="list-style-type: none"> a. El acento léxico b. El acento oracional c. El acento enfático 3. Distribución y tipos de pausas <ol style="list-style-type: none"> a. El grupo fónico b. El tempo 4. El ritmo en español 5. La entonación en español <ol style="list-style-type: none"> a. Las formas entonativas básicas b. Las modalidades expresivas y afectivas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las vocales del español <ol style="list-style-type: none"> a. Modificaciones contextuales b. Secuencias vocálicas c. Fenómenos dialectales 2. Las consonantes del español <ol style="list-style-type: none"> a. Variantes contextuales b. Consonantes agrupadas c. Variantes dialectales

A partir de la orientación didáctica del PCIC, se propone que la enseñanza de la pronunciación se enfoque en la interacción comunicativa, más que en la repetición mecánica de formas. En esta línea, se destaca la importancia del plano suprasegmental, que se sitúa en primer lugar en la organización de contenidos (PCIC, 2006). Para ello, resulta esencial la intervención del profesorado, cuya preparación teórica y experiencia permitirán adaptar el proceso de enseñanza a cada contexto y estudiante.

Como indica Hidalgo (2025), se observa un cambio notable en la jerarquía de los contenidos prosódicos, priorizando la entonación dentro del proceso comunicativo. En efecto, “en un intercambio comunicativo es más importante la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado” (PCIC, 2006: 165), como resume la Tabla 3:

Tabla 3: Inventario de la pronunciación en el PCIC

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. La base de articulación 2. La entonación 3. La sílaba y el acento 4. El ritmo, las pausas y el tiempo 5. Los fonemas y sus variantes |
|---|

Queda pendiente de todos modos una organización más pautada y homogénea de la enseñanza del fenómeno entonativo con el fin de facilitar al estudiantado dicho proceso, independientemente de su lengua de origen o nivel de partida, lo que plantearemos más adelante aplicando la propuesta interactivo-funcional de análisis entonativo de Hidalgo (2019).

3.2. Metodologías al uso

Aunque el PCIC (2006) establece pautas claras, no existe un consenso entre los docentes sobre la mejor manera de abordar la enseñanza de la entonación en las clases de ELE. Cuando se afirma que la entonación es un fenómeno plural, no se hace referencia únicamente a la diversidad de sus componentes —como la curva melódica, la intensidad o la duración— sino también a las distintas perspectivas desde las cuales puede enseñarse, directa, indirecta o implícitamente, como hemos visto antes en 2.1. (Cabedo & Hidalgo, 2011). En cualquier caso, las estrategias didácticas aplicables son muy variadas. O'Malley y Chamot (1990) proponen entre otras:

- Agrupar los conocimientos adquiridos
- Contextualización de las expresiones lingüísticas
- Deducir
- Elaboración
- Ensayar
- Imaginar
- Inferir
- Recombinar
- Repetición: imitar el habla de otras personas
- Representación auditiva
- Resumir las nuevas informaciones
- Tomar notas
- Traducir
- Transferir conocimientos de la L1 en la L2
- Uso de recursos lingüísticos

En términos generales, todas estas estrategias pueden agruparse en los siguientes principios:

3.2.1. Escucha y repite

Uno de los enfoques tradicionales en la enseñanza de la fonética es el método de “escuchar y repetir”, que busca que el estudiante interiorice patrones melódicos mediante la imitación de un modelo auditivo. Se trata de una técnica inmersiva, aunque basada en una representación a veces estereotipada de la lengua.

Su fundamento teórico proviene del estructuralismo, que considera el lenguaje esencialmente oral y compuesto por estructuras, incluida la prosódica, y del conductismo, que destaca la repetición y la creación de hábitos como base del aprendizaje.

Durante las últimas décadas del siglo XX, este método se popularizó en materiales comerciales que ofrecían frases grabadas, su traducción y una pausa para que el alumno repitiera. Estas grabaciones, centradas en expresiones comunes, buscaban facilitar la comprensión y pronunciación.

Por ejemplo, para un estudiante británico de español, se presentaría “buenos días”, seguida de “Good morning”, y una pausa para repetir.

No obstante, este enfoque tiene limitaciones. Aunque útil para exponer al estudiante al uso del idioma, muchas veces se limita a estructuras fijas o pares mínimos, sin fomentar una participación activa. Como señala Cortés (2001), se trata de una práctica mecánica que no activa la interlengua ni favorece la consolidación en la memoria a largo plazo, dificultando su aplicación en situaciones comunicativas reales.

Así, si bien puede ser útil como introducción a la enseñanza de la entonación en ELE, no debe considerarse una meta en sí misma. En esta línea, Cortés (2001) sugiere diversas estrategias más variadas y dinámicas, como:

- escuchar enunciados con atención a la entonación,
- repetir poemas tarareándolos,
- leer textos con marcas prosódicas,
- practicar diálogos con distintas entonaciones,
- comparar grabaciones propias con modelos,
- identificar núcleos de entonación, etc.

Estas actividades favorecen tanto la percepción como la producción entonativa, y muchos manuales de ELE las incorporan en sus propuestas didácticas.

Desde otro enfoque, si se trabaja con corpus de habla real, el método puede servir para transmitir significados pragmáticos. Por ejemplo, en español, una inflexión ascendente puede expresar cortesía. En niveles avanzados, se recomienda analizar y repetir enunciados reales para interiorizar estos matices.

Hidalgo y Cabedo (2011) destacan una variante del método: los *drills*, ejercicios sistemáticos propios del conductismo, que buscan automatizar aspectos fónicos como base inicial. Sin embargo, para lograr una mejora real, es esencial que el estudiante participe en diálogos significativos que integren elementos culturales y promuevan la comunicación.

Aunque la repetición sigue siendo la base, su efectividad aumenta al combinarla con estrategias como la grabación, la repetición sin texto, o la memorización parcial, siempre orientadas a una práctica comunicativa más rica.

3.2.2. Contrastá

El enfoque contrastivo, parecido al método de “escuchar y repetir”, combina la repetición con la comparación de diferentes situaciones, permitiendo al estudiante practicar estructuras dentro de contextos reales. Para lograr buenos resultados, es fundamental que los ejemplos utilizados sean relevantes y estén adecuadamente contextualizados.

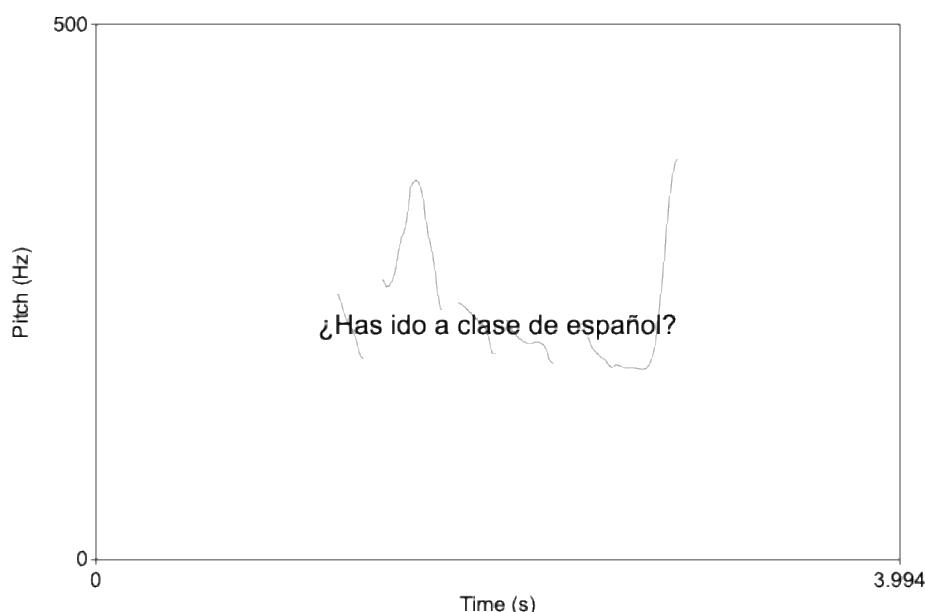
Lahoz (2006) ejemplifica este método mediante el estudio de la entonación interrogativa en español, diferenciando entre el contorno circunflejo (HL%), característico de preguntas eco o enunciados no concluidos, y el contorno ascendente (H%), típico de preguntas informativas o adivinanzas.

Por su parte, Travalia (2007) plantea un enfoque basado en el método léxico, donde los patrones entonativos se interiorizan a través de expresiones institucionalizadas como “vamos a ver” o “¿qué precio tiene?”. Estas fórmulas permiten practicar distintas curvas melódicas —cadencias, semicadencias y anticadencias— a partir de frases hechas, refranes y preguntas habituales.

3.2.3. Observa

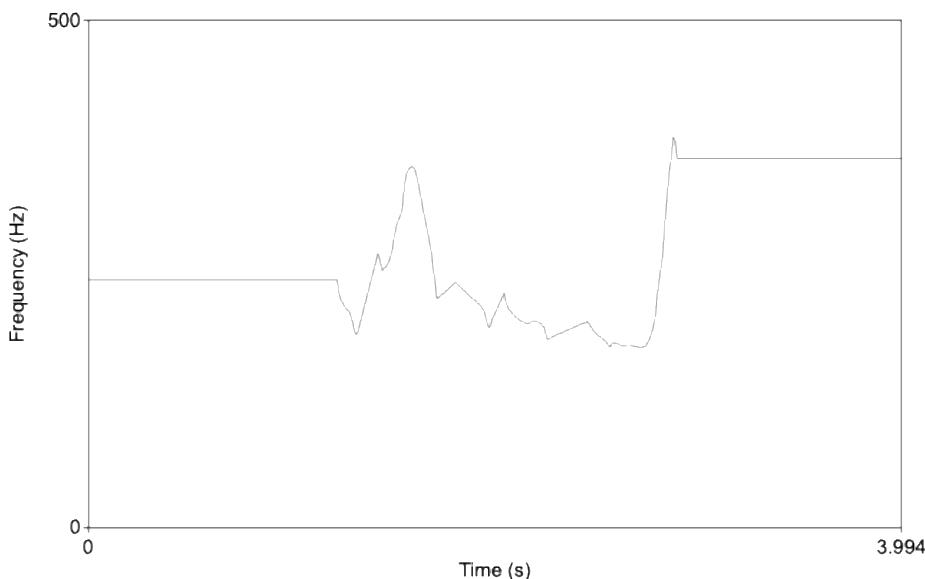
Desde otra perspectiva, el imperativo “observa” agrupa metodologías que integran nuevas tecnologías en la enseñanza del E/LE, combinando patrones entonativos con su representación visual y auditiva. Este enfoque audiovisual ha originado métodos como el *Intonation Meter* (Spaai & Hermes, 1993), que destaca aspectos perceptivos clave mediante gráficos del contorno tonal como el de la Figura 1:

Figura 1: Representación del contorno tonal de una interrogativa absoluta: “¿Has ido a clase de español?”



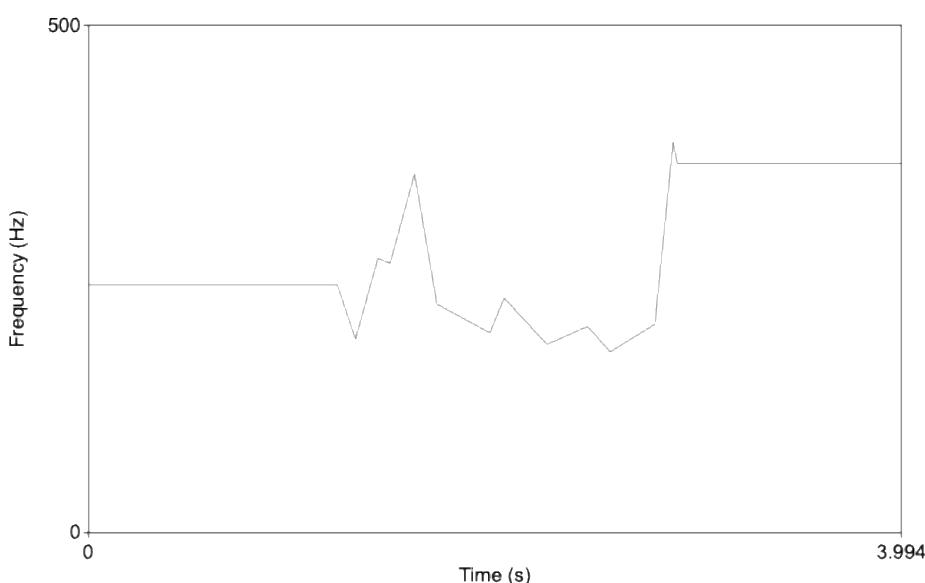
Aplicar esta técnica en clase ofrece ventajas: mejora la escucha, favorece el trabajo autónomo y promueve un aprendizaje inconsciente (Gil, 2007). Para guiar la pronunciación, se recomienda usar curvas melódicas estilizadas, que eliminan detalles irrelevantes de la frecuencia fundamental (f_0) y muestran solo los rasgos tonales más relevantes, como se observa en la Figura 2:

*Figura 2: Representación estilizada del contorno tonal de la interrogativa:
“¿Has ido a clase de español?”*



Las curvas no estilizadas, al mostrar múltiples fluctuaciones de F0, pueden resultar confusas. Por ello, autores como t'Hart, Collier y Cohen (1990), Garrido (1991) y Cantero (2002) abogan por simplificar y destacar la configuración tonal general. Independientemente del modelo, la estilización produce una representación clara como la siguiente de la Figura 3:

Figura 3: Representación de la configuración tonal general de la interrogativa: “¿Has ido a clase de español?”



Así pues, herramientas como *Praat* (Boersma, P. & Weenink, D., 2024) permiten modificar la curva melódica, facilitando al docente mostrar una entonación más comprensible.

Además de la estilización, el método “observa” incluye otras estrategias. Por ejemplo, Lahoz (2006) propone aislar la entonación del componente segmental y trabajarla desde la percepción auditiva: los alumnos escuchan melodías interrogativas, reconocen el movimiento tonal, lo imitan y comparan sus producciones con el modelo usando retroalimentación visual y auditiva a través de *Praat*.

Este enfoque, en fin, complementa los métodos de “escucha y repite” y “contrasta”, al añadir un componente visual. El docente decide en qué momento aplicarlo —antes o después de la teoría— o incluso puede fomentar su uso autónomo, permitiendo al alumno descubrir patrones sin guía previa.

3.2.4. Corrige y perfecciona

En fases avanzadas, la estrategia “corrige y perfecciona” busca que el estudiante adopte un rol activo en su aprendizaje. Esto se puede aplicar con ejercicios como pares mínimos (acentuación o entonación) y tareas de identificación auditiva. En la enseñanza de E/LE, no basta con la explicación del docente: es clave que el alumno participe para desarrollar su competencia comunicativa.

Este control consciente no implica corregirse automáticamente, sino adquirir el hábito de revisión con apoyo docente. Para ello, el estudiante debe mostrar interés, practicar con constancia y perder el miedo al error.

Las reacciones al aprendizaje entonativo varían según el perfil del alumno: los norteamericanos suelen ser expresivos y poco temerosos, los europeos más analíticos, pero menos espontáneos, y los asiáticos, aunque precisos, suelen ser más reservados al hablar (Hidalgo & Cabedo, 2011).

El profesor debe priorizar la fluidez y la comunicación, no la perfección, y fomentar la práctica constante. Además, si el alumno domina herramientas como *Praat*, puede analizar y modificar sus curvas melódicas, observando cómo distintos patrones entonativos alteran el sentido de un enunciado. Esta fase marca un progreso clave en la enseñanza de la entonación en E/LE.

4. Bases para una propuesta didáctica hacia la integración de la entonación conversacional en el aula de ELE

Los problemas subyacentes a la aplicación de las directrices del PCIC, llevan a la posibilidad de organizar de un modo alternativo los ámbitos de enseñanza de la entonación en el aula de ELE con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de ELE. En este sentido optamos por asumir la diversidad funcional de la entonación en un ámbito interactivo (conversación coloquial) con objeto de presentar en el apartado 5 algunas estrategias didácticas adaptables al aula de ELE.

4.1. Sobre la diversidad funcional de la entonación en la conversación. Modelo de análisis interactivo-funcional (Hidalgo, 2019)

La enseñanza de la entonación debe centrarse en la diversidad funcional de la prosodia, dando prioridad al habla real como fuente de patrones melódicos. Desde esta perspectiva, el modelo AIF de Hidalgo (2019) clasifica las funciones entonativas en dos ejes funcionales (sintagmático y paradigmático), que a su vez se distribuyen en dos niveles estructurales:

- Monológico: con un único hablante; su unidad máxima es la intervención-turno (Briz et al., 2014).
- Dialógico: con al menos dos interlocutores; su unidad mínima es el intercambio de turnos (Briz et al., 2014).

4.1.1. Funciones monológicas sintagmáticas (*in praesentia*)

En el interior de cada intervención, la prosodia organiza grupos de entonación como unidades mínimas del discurso. Estos grupos se combinan mediante dos funciones:

- Función Demarcativa: delimita actos comunicativos mediante contornos melódicos. La curva entonativa señala la presencia del acto (Hidalgo, 1997).
Ejemplo: *El festival se celebrará en verano↓ // Mañana visitará nuestras instalaciones el inspector↓* (dos enunciados distintos delimitados por ↓ //²).
- Función Integradora: une los grupos de entonación dentro de un mismo acto, aportando cohesión y continuidad. Está relacionada con estructuras informativas como Tema-Rema.
Ejemplo: *Si no tenía importancia↑, quizá convenga dejarlo estar→, pensar con calma→, mirar adelante→* (las marcas entonativas ↑ y → indican que el enunciado continúa e integran sus partes en un conjunto unitario).

4.1.2. Funciones monológicas paradigmáticas (*in absentia*)

La entonación puede expresar valores comunicativos sin cambiar el contenido segmental. Aquí se distinguen dos funciones:

- Función Modal Primaria (FMP): produce significados neutros, sin carga expresiva explícita. Se basa en patrones melódicos

² Siguiendo el sistema de transcripción del grupo de investigación Val.Es.Co. (2014), dicho signo tiene el significado de pausa entre medio segundo y un segundo. Así pues, la pausa corta, inferior al medio segundo es /, mientras que la pausa de un segundo o más tiene como signo ///.

estables, típicos de registros formales como la lectura o la exposición. Dichos valores comunicativos “neutros” son oponibles entre sí según la intencionalidad del hablante.

Ejemplo: *Mañana tengo clase a las ocho*↓ (entonación aseverativa neutra) / *¿Mañana tengo clase a las ocho?*↑ (entonación interrogativa absoluta).

- Función Modal Secundaria (FMS): expresa significados ligados al contexto y con mayor carga expresiva. Aunque menos codificados, estos patrones son reconocidos como convencionales por los hablantes. Este es el ámbito de la Función Modal Secundaria (FMS), que corresponde al de una prosodia “espontánea”.
Ejemplo: *Claro que va a venir*↓ (entonación aseverativa categórica, con tono final en cadencia marcada) / *¿A esto le llamas trabajar?*→ (entonación interrogativa insinuativa: respuesta esperable, “no”).

4.1.3. Funciones dialógicas sintagmáticas (*in praesentia*)

En la interacción entre hablantes, la entonación cumple funciones especificativas:

- Topicalización: destaca informativamente un fragmento del enunciado, rompiendo el orden sintáctico usual.
Ejemplo: *Yo*↑ *a mí me gustan mucho las lentejas*↓ (la presencia del pronombre “yo” al inicio del enunciado sugiere una topicalización enfática del sujeto de la enunciación en una construcción que rompe la estructura gramatical canónica, de ahí la presencia de una inflexión tonal ascendente que coincide con “yo”).
- Regulación del turno de habla: la entonación colabora con otros recursos prosódicos y paralingüísticos para gestionar la alternancia de turnos, característica de la prosodia espontánea.

4.1.4. Funciones dialógicas paradigmáticas (*in absentia*)

Cuando la entonación exige una interpretación pragmática clara por parte del oyente, se activan las FFDDPP (Funciones Dialógicas Paradigmáticas). La prosodia adquiere un valor interactivo, modificando la intención del enunciado según cómo sea percibido. Se incluyen aquí patrones entonativos relacionados con la ironía, el humor, la intensificación o la atenuación, propios también de la prosodia espontánea.

4.2. La conversación coloquial como recurso didáctico para la enseñanza de la entonación en el aula de ELE

4.2.1. ¿Qué es la conversación coloquial?

Como indica Briz (1998), la mayoría de las personas perciben intuitivamente el uso coloquial del lenguaje y sus rasgos característicos. No obstante, persisten creencias erróneas, como confundir lo vulgar con lo coloquial, no distinguir entre registro y sociolecto, o identificar lo coloquial exclusivamente con la conversación. Estas confusiones evidencian la necesidad de definir con claridad el concepto de “coloquial”.

El español coloquial es un registro empleado en contextos de inmediatez comunicativa, donde predominan la igualdad social entre interlocutores, la cercanía experiencial, la cotidianidad temática y un entorno interactivo habitual. Estos factores se acompañan de un tono más informal, una planificación flexible y un propósito principalmente interpersonal (Briz, 1998). Estos rasgos permiten identificar tanto discursos prototípicamente coloquiales como procesos de coloquialización en otros.

Dichas características son graduales: según su intensidad, podemos hablar de un mayor o menor grado de coloquialidad. En el extremo prototípico se sitúa la conversación espontánea entre iguales (por ejemplo, estudiantes conversando sobre sus planes), caracterizada por su inmediatez, ausencia de turnos fijos y dinamismo cooperativo entre hablantes.

Definir lo coloquial implica también reconocer ciertas desviaciones lingüísticas propias del español hablado, observables en los niveles fónico, morfosintáctico y léxico-semántico. Estas desviaciones se deben a una relajación en el uso lingüístico propio del habla coloquial (Briz, 1998; Garrido Rodríguez, 2000).

Nuestro enfoque, sin embargo, se centra únicamente en el ámbito suprasegmental: aquellos recursos prosódicos que permiten al hablante organizar la información, cohesionar el discurso y resaltar elementos por motivos pragmáticos o expresivos. El objetivo es que el estudiante aprenda a construir patrones entonativos propios del español como segunda lengua, utilizando un corpus de conversaciones coloquiales (Briz & Grupo Val.Es.Co., 2014). A partir de este corpus, podrá identificar fenómenos prosódicos auténticos que le ayuden a sonar más natural.

4.2.2. Unidades de la conversación: el modelo Val.Es.Co.

El análisis de la conversación coloquial mediante la sintaxis tradicional resulta limitado, ya que el habla espontánea presenta estructuras inusuales, usos atípicos de conectores y un orden oracional aparentemente caótico. Frente a ello, el Grupo Val.Es.Co. (2014) propone un modelo de segmentación adaptado a la oralidad, compuesto por siete unidades discursivas, organizadas en dos niveles y tres dimensiones:

Tabla 4: Niveles y dimensiones del modelo Val.Es.Co.

NIVELES	DIMENSIONES		
Dialógico	Estructural <i>Diálogo</i> <i>Intercambio</i>	Social <i>Alternancia de turnos</i>	Informativa
Monológico	<i>Intervención</i> <i>Acto</i>	<i>Turno</i>	<i>Subacto</i>

La distinción entre unidades dialógicas y monológicas permite representar mejor la interacción: el nivel dialogal se ocupa de la relación entre intervenciones de distintos hablantes, mientras que el nivel monologal analiza los enunciados de un solo hablante. Las tres dimensiones —estructural, social e informativa— facilitan el estudio de la construcción discursiva, la asignación de roles y la progresión temática.

Este modelo permite a los estudiantes no solo aprender estructuras gramaticales, sino también adquirir competencias interactivas en diversos contextos sociales. Al centrarse en la segmentación real del discurso oral, pueden reconocer patrones de entonación, pausas, marcadores discursivos y estrategias conversacionales, mejorando así su comprensión del español hablado y su pronunciación.

5. Estrategias didácticas para la enseñanza de la entonación conversacional en ELE

5.1. Objetivo primario: estrategias de percepción-producción

Sea cual sea la estrategia adoptada, enseñar entonación en ELE debe tener como meta que el estudiante aprenda a seleccionar y emplear formas entonativas según su valor comunicativo y pragmático. Para ello, es clave organizar funcionalmente la variedad de patrones entonativos, de modo que el alumno los reconozca y utilice de forma consciente y eficaz.

El dominio de la entonación no puede lograrse solo mediante repetición mecánica, sino a través de la interacción con otros hablantes en contextos reales o simulados. Por eso, el enfoque audio-repetitivo no debe ser el centro de la enseñanza. En su lugar, se propone una metodología integradora que tenga en cuenta los distintos niveles funcionales de la entonación y su rol en un enfoque comunicativo.

Un ejemplo es el método percepción-producción propuesto por Santamaría (2006), que plantea las siguientes pautas para la enseñanza de la entonación en ELE:

- Pasar de la percepción a la producción: el alumno debe observar primero cómo funciona el sistema fónico del español antes de intentar reproducirlo, lo que facilita una adquisición más fluida.

- Analizar la lengua materna del estudiante: conocer la prosodia de la L1 ayuda a detectar las principales dificultades y anticipar errores, lo que permite diseñar estrategias más eficaces.
- Ajustar el enfoque según la L1: algunos aspectos prosódicos (ritmo, acento, entonación) presentan mayor dificultad dependiendo de la lengua de origen. El profesor debe identificar estos puntos críticos y adaptar su enseñanza.

5.2. Enseñanza de la entonación en ELE desde una perspectiva interactivofuncional

A partir del concepto de “entonación conversacional”, es necesario identificar las unidades estructurales del discurso oral a las que se asocian los modelos entonativos. No es preciso explicar el proceso teórico al alumnado; basta con presentar estas unidades como realidades lingüísticas ya consolidadas, como proponen Briz y el Grupo Val.Es.Co. (2003, 2014).

Nuestra propuesta docente proyecta los niveles dialogal y monologal del modelo Val.Es.Co. sobre los ejes sintagmático y paradigmático, lo que permite delimitar cuatro ámbitos funcionales fundamentales en los que organizar la enseñanza de la entonación. Estos serán desarrollados en los siguientes apartados.

5.2.1. La enseñanza de funciones monológicas sintagmáticas: función demarcativa y función integradora

Un elemento clave en la organización entonativa del discurso es la aplicación de una regla estructural universal que regula la segmentación de los enunciados. Esta norma establece que dos grupos entonativos seguidos se diferencian por un tonema ascendente ↑ en el primero y uno descendente ↓ en el segundo, lo que marca claramente sus límites:

(1) *al verlos a ellos↑ me dio una vergüenza↑ / te lo juro de vergüenza cerré la puerta / pero no la puerta por vergüenza ajena↓* (Briz & Grupo Val.Es.Co., 2002)

En los enunciados interrogativos la secuencia ↑↓ se invierte: ↓ (primer grupo entonativo) ↑ (segundo grupo entonativo):

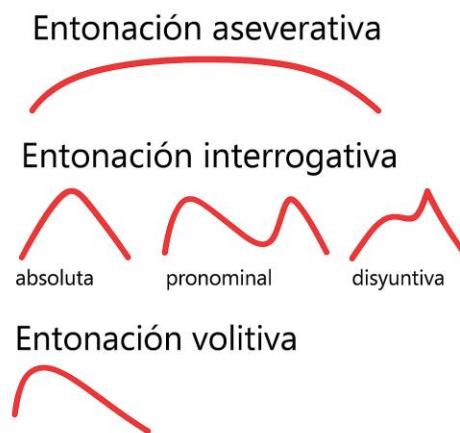
(2) *¿al pueblo↑ a ver↓ mañana↓ / sábado↓ / pero ¿cómo quieras decir↓ de vacaciones↑?* (Briz & Grupo Val.Es.Co., 2002)

Es recomendable que el estudiante considere esta tendencia entonativa al estructurar su discurso, lo que implica diseñar y llevar a cabo actividades específicas que aborden este rasgo.

5.2.2. La enseñanza de funciones monológicas paradigmáticas: FMP y FMS

La FMP aparece sobre todo en contextos formales, como la lectura en voz alta, discursos o conferencias, donde la comunicación oral tiene un tono formal. En cambio, su uso es menos habitual y constante en situaciones informales, como las charlas cotidianas. Sus formas más características son:

Figura 4: Representación de curvas entonativas



La FMS se introduce en etapas avanzadas (niveles B2/C), cuando el estudiante ya domina los significados y funciones esenciales. Este tipo entonativo permite expresar múltiples matices semánticos mediante variaciones sobre contornos melódicos neutros e incluye expresiones exclamativas.

En la conversación, la FMS tiene gran valor funcional, como muestran sus múltiples variantes derivadas de la FMP:

- Aseveración: un tono final alto puede intensificar una afirmación o negación, expresar desagrado o destacar la identidad del hablante. También puede adoptar entonaciones estereotipadas (como en disculpas) o formas suspendidas en lugar del tonema descendente típico.
- Interrogación: incluye variantes como la pregunta cortés, enfática, con sorpresa o tono exclamativo.
- Anacolutos suprasegmentales: rupturas melódicas que generan discontinuidades en la estructura prosódica del enunciado (Hidalgo, 1997: 217).
- Entonación exclamativa: marca emociones o reacciones en el discurso.

5.2.3. Funciones dialógicas sintagmáticas: la entonación como colaboración

En el discurso, la presentación entonativa de la información actúa como recurso colaborativo. Un ejemplo son las topicalizaciones, fragmentos destacados prosódicamente que orientan la organización informativa (tema, foco, contraste). Según Hidalgo y Padilla (2006) y Ruano (2024) pueden ser:

- Topicalizaciones a la izquierda: separadas de la curva principal, sin pausa marcada, y con énfasis en el tonema final. Ejemplo: *¿icómo es posible!?* // **este chico**↑ *con lo serio que parecía* (Briz & Grupo Val.Es.Co., 2002).
- Topicalizaciones a la derecha: se sobreentiende en contraste con las anteriores, aunque no se detalla aquí. Ejemplo: *mamá ¿me puedo comer un trocito tarta* ↑ // **de mi cumple?** → (Briz & Grupo Val.Es.Co., 2002).

5.2.4. La enseñanza de funciones dialógicas paradigmáticas: construcción interactiva del sentido discursivo

La entonación en la conversación desempeña una función esencialmente pragmática, en tanto que su inadecuación contextual puede ocasionar una transferencia errónea de intenciones comunicativas. Ello repercute en la interpretación del mensaje, ya que elementos ajenos pueden distorsionar la percepción del oyente y, en consecuencia, afectar la construcción del significado implícito (Vázquez, 2002: 96). En esta línea, Gil (2007: 370) subraya que la entonación posee un valor interactivo decisivo, al tener la capacidad de matizar o transformar la fuerza ilocutiva de un enunciado, así como de modificar sus efectos perlocutivos, lo que condiciona su interpretación pragmática.

Como se indicó anteriormente, estos valores entonativos suelen abordarse en niveles de competencia más avanzados (B2/C). Son particularmente perceptibles en usos que implican ironía, humor o (des)cortesía. No obstante, su enseñanza presenta notables dificultades, dado que se basa en un repertorio limitado de recursos entonativos con funciones pragmáticas generales (como la intensificación o la atenuación), cuya interpretación depende de su interacción con elementos léxicos, prosódicos y paralingüísticos, lo que posibilita una gama muy amplia de inferencias (Gil, 2007: 371-372).

Aun así, existen orientaciones útiles para el docente. Por ejemplo, en el caso del humor, Hidalgo (2011) propone observar factores como el uso de parámetros elevados de F0, la entonación exclamativa, el énfasis acentual o el falsete, ya que estos rasgos pueden contribuir a generar efectos humorísticos.

En cuanto a la ironía, Padilla (2004) señala que no existe una entonación específica para su expresión. Más bien, esta surge cuando el

patrón entonativo contrasta con el entorno prosódico o con la expectativa del oyente, lo que desencadena procesos inferenciales que permiten identificar el sentido irónico (Anolli et al., 2000; Attardo et al., 2003; Muecke, 1978; Rockwell, 2000; Schaffer, 1981). Este tipo de interpretación suele apoyarse en indicadores fónicos adicionales y señales kinésicas.

Respecto a los rasgos prosódicos vinculados con la (des)cortesía, estos pueden agruparse en distintos niveles:

- Transposición melódica: ciertas interrogativas pronominales adquieren matices corteses cuando se articulan con entonación ascendente, propia de las interrogaciones absolutas.
- Patrones atenuantes: la cortesía puede codificarse mediante estrategias como la modulación tonal (variaciones de F0), la elevación del tono inicial o el alargamiento silábico. Las preguntas corteses suelen presentar un tono general más alto desde el inicio (Álvarez & Blondet, 2003).
- Inflexiones circunflejas: utilizadas para expresar duda o suavizar la responsabilidad comunicativa, como en interrogativas potencialmente impositivas o inciertas.
- Descortesía explícita: en estos casos, el hablante puede recurrir a un aumento evidente de la intensidad vocal y de la tonalidad, lo cual enfatiza la ruptura de la cooperación comunicativa.

Todas estas pautas prosódicas pueden ser trasladadas al aula de ELE mediante ejercicios prácticos adaptados a las mismas.

6. Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo ha puesto en evidencia el carácter central que ocupa la entonación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. La entonación no solo organiza la información y facilita la comprensión del discurso, sino que también desempeña un papel determinante en la expresión de actitudes, emociones y matices pragmáticos, configurándose así como un componente esencial de la competencia comunicativa. Una realización entonativa adecuada puede ser, en muchos casos, más decisiva para el éxito de la interacción que la correcta producción de determinados fonemas, pues garantiza que el mensaje sea interpretado conforme a la intención comunicativa del hablante y evita posibles malentendidos.

No obstante, a pesar de su importancia indiscutible, la enseñanza de la entonación continúa ocupando un lugar marginal en el aula de ELE. Diversos factores explican esta situación: la escasa presencia de contenidos prosódicos en los programas de formación del profesorado, la carencia de materiales didácticos específicamente diseñados para trabajar la entonación, la dificultad inherente a su sistematización pedagógica debido a su naturaleza multifuncional y subjetiva, así como el peso de una tradición

lingüística que ha privilegiado históricamente los aspectos segmentales frente a los suprasegmentales. Todo ello contrasta con el enfoque comunicativo que rige actualmente la didáctica de lenguas extranjeras, donde la oralidad ocupa un papel prioritario.

En este contexto, el presente artículo ha defendido la necesidad de replantear el tratamiento de la entonación desde una perspectiva funcional e interactiva, en la que la conversación coloquial y el análisis de corpus orales auténticos se constituyan como herramientas didácticas de primer orden. El modelo interactivo-funcional adoptado permite estructurar la enseñanza de la entonación atendiendo a sus funciones sintagmáticas y paradigmáticas, tanto en niveles monológicos como dialógicos, ofreciendo así un marco coherente para familiarizar al estudiante con los patrones melódicos del español y sus valores comunicativos.

Ahora bien, la consolidación de este enfoque requiere mirar hacia el futuro con una estrategia clara. Resulta imprescindible avanzar hacia una didáctica de la entonación plenamente integrada en los programas curriculares de ELE, que cuente con materiales sistematizados y adaptados a los distintos perfiles lingüísticos de los aprendices, así como con una formación específica para el profesorado que permita abordar con solvencia los fenómenos prosódicos. Este desafío didáctico exige también el diseño de secuencias que contemplen tanto la percepción como la producción de los patrones entonativos, superando el enfoque puramente imitativo mediante prácticas contrastivas, actividades de análisis con herramientas tecnológicas como *Praat* y, sobre todo, mediante la interacción significativa en contextos reales o simulados.

Por otro lado, será necesario profundizar en el estudio de las transferencias prosódicas desde la lengua materna y en el desarrollo de estrategias diferenciadas que ayuden a superar las interferencias más comunes según la L1 de los estudiantes. Igualmente, se abre un campo prometedor en la incorporación de tecnologías avanzadas, como aplicaciones basadas en inteligencia artificial y entornos de realidad aumentada, que permitan personalizar el aprendizaje de la entonación y facilitar su práctica autónoma, favoreciendo así una adquisición más natural, contextualizada y sostenible a largo plazo.

En definitiva, la integración sistemática de la entonación en el aula de ELE —desde un enfoque funcional, pragmático e interactivo— constituye no solo una necesidad pedagógica inmediata, sino también un horizonte didáctico ineludible para garantizar que los estudiantes alcancen un dominio real y matizado del español oral, plenamente competente tanto en lo comunicativo como en lo expresivo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN LLACH, M. P. (2007): “La importancia de la lengua oral en clase de ELE: estudio preliminar de las creencias aprendidas”, en E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera*

- (ASELE). Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 161-174.
- ÁLVAREZ, D., & BLONDET, E. (2003): "Cortesía y prosodia: un estudio de la frase cortés en el español de Mérida (Venezuela)", en P. Martín Butragueño & Z. E. Herrera (Eds.), *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*. El Colegio de México, pp. 319-330.
- ATTARDO, S., EISTERHOLD, J., HAY, J., & POGGI, I. (2003): "Multimodal markers of irony and sarcasm". *Humor*, 16(2), pp. 243-260.
<https://doi.org/10.1515/humr.2003.012>
- BARALO, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE". *Carabela*, 27, 53-66.
- BARTOLÍ RIGOL, M. (2015): "Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE". *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y Didácticas*, 38, pp. 17-34.
- BOERSMA, P., & WEENINK, D. (2024): Praat: Doing phonetics by computer (Versión 6.4.21) [Software]. Universidad de Ámsterdam. <http://www.praat.org/>
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmalingüística*. Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A., & GRUPO VAL.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A., & GRUPO VAL.Es.Co. (2014): "Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)". *Estudios de Lingüística del Español*, 35, pp. 13-73.
<https://doi.org/10.36950/elies.2014.35.8709>
- CABEDO NEBOT, A., & HIDALGO NAVARRO, A. (2011): "Observaciones sobre la importancia de la entonación en la enseñanza de E/LE: aspectos metodológicos". *Cauce: Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 34-35, pp. 209-230.
- CABEDO NEBOT, A., & RUANO PIQUERAS, N. (2024): "Un acercamiento al estudio paralingüístico de las emociones en el corpus PRESEEA Valencia". *Biblioteca de Babel: Revista de Filología Hispánica*, 2, pp. 213-237.
<https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2024.extra2.009>
- CANTERO SERENA, F. J. (1994): "Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 247-256.
- CANTERO SERENA, F. J. (2002): *Teorías y análisis de la entonación*. Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- 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.
- CLARKE, E. (1982): *Mastering Spanish*. Macmillan Press.
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-16810-1>
- CONSEJO DE EUROPA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD & Anaya.
- 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, pp. 65-75.

- CORTÉS MORENO, M. (2002b): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Edinumen.
- GARCÍA ANDREVA, F. (2014): “Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE”, en N. Contreras Izquierdo (Ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE, Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 309-320.
- GUTIÉRREZ MENÉNDEZ, D. (2018): “La prosodia en la clase de ELE. Aplicaciones prácticas en el aula”. *Monográficos SINOELE*, 17, pp. 276-285.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2006): “Estructura e interpretación en la conversación coloquial: el papel del componente prosódico”. *Revista de Filología*, pp. 129-151.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2011): “Humor, prosodia e intensificación pragmática en la conversación coloquial española”. *Verba*, 38, pp. 271-292.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2015): “Estudiar 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*. Universidad Alberto Hurtado.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2023): “Estudio pragmático del componente fonoprosódico en la conversación coloquial: de la fonopragmática a la fono(des)cortesía”. *Biblioteca de Babel: Revista de Filología Hispánica*, 1, pp. 45-70. <https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2023.extra1.001>
- HIDALGO NAVARRO, A. (2024): “La integración de la entonación en el aula de ELE: propuesta interactivo-funcional”, en Susana Azpiazu Torres (dir.), Francisco, Escudero Paniagua, Maddalena Ghezzi, Ana María Martín Aliaga (eds.), *Actas del VII Congreso Internacional del Español*. Salamanca. Universidad de Salamanca. pp. 93-106.
- HIDALGO NAVARRO, A., & CABEDO NEBOT, A. (2011): “Observaciones sobre la importancia de la entonación en la enseñanza de E/LE: aspectos metodológicos”. *Cauce*, 34-35, pp. 209-230.
- HIDALGO NAVARRO, A., & PADILLA GARCÍA, X. A. (2006): “Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos”. *Oralia*, 9, pp. 109-143. <https://doi.org/10.25115/oralia.v9i1.8196>
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- JACKSON, E., & RUBIO, A. (1969): *Spanish Made Simple*. Heineman.
- LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2006): “La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué”, en E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 705-720.
- MOLINA VIDAL, M. (2014): “Entonación, intención y relevancia: la importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas”. *MarcoELE: Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 9.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.ª P., & FRANCO RODRÍGUEZ, J. R. (2008a): *Fonética: elemental A2*. Anaya.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.ª P., & FRANCO RODRÍGUEZ, J. R. (2008b): *Fonética: medio B1*. Anaya.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.ª P., & FRANCO RODRÍGUEZ, J. R. (2008c): *Fonética: avanzado B2*. Anaya.
- ORTA GRACIA, A. (2009): “Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula”. *Phonica*, 5, pp. 48-73.

- OTERO DOVAL, H. (2013): "Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües", en B. Blecua Falgueras, S. Borrell & B. Crous (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, pp. 664-675.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2004): "El Proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos". *ELUA*, 18, pp. 231-244. <https://doi.org/10.14198/ELUA2004.18.12>
- 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. <https://doi.org/10.1344/phonica.2020.16.4-35>
- PINILLA GÓMEZ, R. (2000): "El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE". *Carabela*, 27, pp. 53-68.
- POCH OLIVÉ, D. (1992): "The rain in Spain". *CABLE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 10, pp. 5-9.
- RUANO PIQUERAS, N. (2024): "Aspectos pragmáticos y prosódicos de las topicalizaciones en la conversación coloquial". *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 27(1), pp. 107-131. <https://doi.org/10.25115/oralia.v27i1.9446>
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007): "Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas", en E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional ASELE*, 2, pp. 1237-1250.
- SERRADILLA CASTAÑO, A. (2000): "La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes", en Mariano Franco, Cristina Soler, Francisco Javier de Cos, Manuel Rivas y Francisco Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 655-661.
- TRAVALIA, C. (2007): "El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español", en E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional ASELE*, 2, pp. 1021-1034.
- VÁZQUEZ LÓPEZ, M. (2002): "Un ritmo para comunicar. Reflexiones sobre la entonación". *Cervantes*, 3, pp. 91-110.
- VIAJE AL ESPAÑOL 1. (1991): *Versión internacional, curso multimedia*. Santillana.