

Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias

ANA M. J. PACAGNINI

*Universidad Nacional de Río Negro– Sede Andina
Escuela de Humanidades y Estudios Sociales– Centro de Estudios de la Literatura,
el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza
apacagnini@unrn.edu.ar*

Recibido: 1 de octubre de 2019 – Aceptado: 17 de octubre de 2019

Resumen: El presente artículo se propone abordar la problemática de la didáctica de la pronunciación en la clase de ELSE, en particular de la prosodia, componente central (y del cual depende en gran medida la comunicación), pero que aún constituye una asignatura pendiente en el trabajo con la competencia fónica de los estudiantes. De hecho, si bien en líneas generales la pronunciación ocupa un lugar marginal en los materiales de enseñanza de lenguas, cuando esta se aborda, el eje está puesto en los rasgos segmentales (y su relación con los grafemas), en detrimento de los rasgos prosódicos, que suelen asociarse más a la llamada “fluidez” (sobre todo en lo referente a la velocidad de elocución y a la presencia de pausas) que a la pronunciación propiamente dicha (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2016, 2017a). En tal sentido, en este trabajo se retomarán estrategias (Pacagnini, 2013, 2017b) destinadas a abordar la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELSE poniendo el foco en los aspectos prosódicos, sin perder de vista la interrelación con otros niveles de descripción lingüística (sintáctico, semántico y pragmático-discursivo).

Palabras clave: enseñanza de la pronunciación – didáctica de la prosodia – competencia fónica – ELSE

Teaching Prosody in Spanish FL: Challenges and Strategies

Abstract: In this paper we will address the issue of how to teach pronunciation in the *SFL* (Spanish as Foreign or Second Language) classroom and, more specifically, the challenge of how to teach prosody, a crucial component on which communication is largely dependent but which still constitutes a pending issue when working on the phonic competence of the students. In fact, even if in general terms pronunciation has a marginal place in the resources used in language teaching, when the issue is tackled, segmental features (and their relationship with the graphemes) are usually given more prominence than prosodic features, which are generally more often associated with the so-called “fluency” (especially in reference to the speed of the speech and the use of pauses) than with the actual pronunciation (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2015, 2016, 2017a). Accordingly, in this article we will rediscuss strategies (Pacagnini, 2013, 2017b) to approach the teaching of pronunciation in the *ELSE* classroom focusing on

the prosodic features but without losing sight of the interaction with other levels of linguistic description (such as syntax, semantics, pragmatics and discourse).

Keywords: Teaching of Pronunciation – Teaching of Prosody – Phonic Competence – Spanish FL

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos abordar la problemática de la enseñanza de la prosodia en la clase de ELSE. Sin lugar a dudas, se trata de una asignatura pendiente dentro de la didáctica de la pronunciación, relegada tradicionalmente a un lugar marginal en los materiales de enseñanza (generalmente orientados a los sonidos segmentales aislados y su relación con los grafemas). Es innegable que lo segmental y lo prosódico son dos caras indivisibles de un mismo fenómeno: la pronunciación, de la cual la prosodia es un componente clave, en la medida en que las deficiencias en su percepción y producción entorpecen la comunicación oral. De hecho, el concepto de *pronunciación* no se limita a la mera vocalización o articulación de los sonidos de una lengua, sino que incluye también el componente prosódico (acentuación, ritmo, entonación y pausas), sin el cual el habla humana es inconcebible (Cortés Moreno, 2002; Hidalgo Navarro, 2015). Sin embargo, y tal como hemos señalado en trabajos previos (Pacagnini, 2013, 2014, 2017b), tanto en la enseñanza como en la evaluación de la pronunciación en ELSE se han priorizado los rasgos segmentales por sobre los prosódicos. De hecho, los factores segmentales prevalecen como indicadores de nivel de proficiencia en el área fonético-fonológica, mientras que los factores prosódicos (fundamentalmente la velocidad de elocución, en relación con la presencia de pausas o vacilaciones) suelen asociarse a la fluidez más que a la pronunciación (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2016, 2017a).

Sin embargo, en la reciente revisión del MCER (2018) de las escalas correspondientes al área fonético-fonológica, se observa que se han expandido los descriptores del lenguaje oral, enfatizando los aspectos fonológicos y dando un espacio prioritario a los factores de índole prosódica. En este sentido, en el presente trabajo¹ nos proponemos retomar una serie de estrategias ya esbozadas en análisis anteriores (Pacagnini, 2013, 2017b), que permitan abordar la didáctica de la pronunciación en el aula de ELSE, dentro del marco de un enfoque basado en tareas (que integre conceptos como los de *autoevaluación* y *autorregulación* –Oxford, 1990; Zimmerman, 1990; Laskey y Hetzel, 2010; Hardan, 2013–), poniendo el foco en la didáctica de los rasgos prosódicos y su interrelación con otros niveles de descripción lingüística (sintáctico, semántico y pragmático-discursivo).

¹ Este trabajo forma parte de la investigación enmarcada en el Proyecto PI–UNRN–40B729, el cual tiene como uno de sus objetivos abordar una serie de estrategias que permitan refinar el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel en ELSE, fundamentalmente en términos de *inteligibilidad*.

2. El lugar de la pronunciación en la enseñanza y evaluación de ELSE

2.1. El “Síndrome de Cenicienta”

Resulta indudable que la historia reciente de la didáctica de la pronunciación dista mucho de ser un cuento de hadas, aun en pleno auge de los enfoques comunicativos (a los que se les critica que supeditan “la corrección fonética al logro de la fluidez y de la inteligibilidad [...] hasta extremos alarmantes”, careciendo, en consecuencia, “de precisión en cuanto a los procedimientos concretos que un profesor debería aplicar” – Gil Fernández, 2007: 144–).

De hecho, las dificultades para integrar el componente fónico a la comunicación no son solo inherentes a las características de la pronunciación misma (factores lingüísticos que influyen en la adquisición fónica: aspectos fisiológicos, edad, conocimiento de la L1 y de otras lenguas, etc.), sino que también son consecuencia de su histórica exclusión de las corrientes principales en didáctica de segundas lenguas, cuya evolución metodológica no se ha dado del mismo modo en los materiales de “entrenamiento fónico” que en los que toman como eje otras áreas, como la gramática o el léxico (Pacagnini, 2013, 2017b).

De este modo, y parafraseando a Kelly (1969: 87) y a Celce Murcia *et al.* (1996: 323), podríamos afirmar que la pronunciación sufre del “Síndrome de Cenicienta”, en tanto permanece “oculta detrás de una puerta y fuera de nuestra vista”,² constituyéndose así en el componente “excluido del baile real de la pedagogía de lenguas” (Dalton, 1997, *apud* Isaacs, 2009: 2).

Así, eludida e ignorada, la didáctica de la pronunciación, “talón de Aquiles” de las corrientes comunicativas, se ha convertido en terreno fértil para una serie de mitos fundados en una brecha que parece insalvable (en tanto trasciende el área fonético-fonológica), la cual se resume en el siguiente interrogante: *¿Orientación comunicativa o atención a la forma?*

Esta falsa disyuntiva, que asocia la atención a la forma exclusivamente a los enfoques estructuralistas, en particular al audiolingualismo, se basa en un mito según el cual la didactización de aspectos formales actuaría en detrimento de la fluidez y la inteligibilidad. Dentro de los enfoques comunicativos, la idea de *foco en la forma* suele asociarse fundamentalmente con el estudio de la gramática, en menor medida con el del vocabulario y raramente con el de la pronunciación, esta última entendida en un contexto orientado estrictamente al significado referencial (oposiciones fonológicas en palabras aisladas, al estilo del audiolingualismo).

Este mito (sostenido tanto por quienes defienden la enseñanza de las formas –*cfr.* Gil Fernández, 2007: 144, citada más arriba– como por quienes abrevan en metodologías

² “Pronunciation is suffering from the ‘Cinderella syndrome’ –kept behind doors and out of sight” (Celce Murcia *et al.*, 1996: 323). En el mismo sentido, Gilbert (1994: 38, *apud* Isaacs, 2009: 2) ya había calificado a la pronunciación como “huérfana” en los programas de inglés L2: “an orphan in English Programs around the world”.

comunicativas) trasciende el ámbito de lo fónico y desemboca irremediabilmente en una paradoja: no se enseña la “forma” (en nuestro caso, los rasgos segmentales y suprasegmentales) para no perder comunicatividad; sin embargo, la evidencia apunta a que son los rasgos fonético-fonológicos los que más afectan la inteligibilidad y contribuyen a dificultades de índole comunicativa (Hahn, 2004, *apud* Isaacs, 2009: 6). Los resultados dejan en claro que poner el “foco en la forma” es mejor que no poner ningún tipo de foco, sobre todo cuando el objetivo final es el de lograr *fluidez e inteligibilidad*.

Como hemos señalado más arriba, es innegable que la pronunciación a menudo es responsable de fallas en la comunicación, por lo cual debe ocupar un lugar central en la instrucción pensada desde un enfoque comunicativo. Ello implicaría, lógicamente, incluirla en la formación docente; sin embargo, como esto no ocurre, se produce una carencia que se traslada al aula de L2. Hace más de 20 años, Levis (1999:37) ya mencionaba que la investigación en entonación se halla completamente divorciada de la enseñanza de L2 y raramente se ve reflejada en materiales didácticos. Esta falencia en relación con la pedagogía de la entonación afecta también a otras áreas de la pronunciación, la cual se beneficiaría ampliamente de una mayor colaboración entre investigadores y docentes de L2 (lo cual se extiende a evaluadores y a quienes elaboran materiales didácticos).

Dicho estado de situación se debe a otros “mitos” en circulación, tanto en lo referente a la formación docente, cuanto a las características del componente fónico como objeto de enseñanza.

En primer lugar, es necesario desmitificar una serie de prejuicios hacia el lugar de lo fonético–fonológico en la formación del profesor (quien sin dudas debe conocer la base articulatoria de la lengua que enseña, pero no necesariamente ser fonetista o fonólogo). De hecho, no es necesaria una gran complejidad terminológica en el metalenguaje a utilizar con los estudiantes, sino la utilización de recursos y estrategias que le brinden al aprendiz el lugar de sujeto activo y creativo, permitiéndole apropiarse del sistema fonológico de la variedad del español que está aprendiendo, de modo de ser capaz de producir y entender discursos orales y espontáneos en su conjunto (Pacagnini, 2013). Sin embargo, hay una falencia importante en la formación fonético-fonológica de los profesores, sobre todo en lo que hace a un conocimiento cabal de su propia base articulatoria. Volveremos a abordar este tema en §3, respecto de la prosodia.

En segundo lugar, podríamos relacionar esta “estrategia de evitación” del componente fónico en el aula con lo que hemos dado en llamar el *mito de la inmunidad*, según el cual la pronunciación es relativamente inmune a la mayoría de los “tratamientos” orientados a la forma (DeKeyser, 1998: 43). El origen de ello estaría en la naturaleza misma del objeto a abordar; el autor lo ejemplifica citando el caso de inmigrantes que si no reciben instrucción pueden adquirir vocabulario, pero evidencian poco progreso en morfosintaxis y fonología; sin embargo, una vez recibida la instrucción, el foco en la forma permite ver avances en gramática aunque no resulte suficiente para progresar en el área fónica. Esta postura es abonada por autores como

Isaacs (2009: 5), quien, incluso, hace referencia a una suerte de “período ventana” bastante corto en adultos alóglotas que reciben instrucción estructurada en situación de inmersión, lo cual se evidencia sobre todo en sonidos segmentales de la L2 (Piske, MacKay y Flege, 2001); afortunadamente, la evidencia demostraría que la adquisición de algunos aspectos suprasegmentales de la L2 podría extenderse por un mayor período de tiempo (Trofimovich y Baker, 2006).³

Respecto de lo argumentado por DeKeyser (1998) respecto de la disparidad en situación de instrucción entre la adquisición del componente fónico y el resto de las competencias, podemos argumentar lo observado en Pacagnini (2007, 2013, 2014) en relación con las diferencias de estadio entre la interlengua fónica y la interlengua en los otros componentes lingüísticos. Efectivamente, el progreso en la adquisición del sistema fonológico de la L2 suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia más cercana a la de la lengua meta, de modo que es frecuente hallar estudiantes con un excelente desempeño gramatical y un vocabulario muy rico, los cuales presentan serios problemas de ininteligibilidad en la pronunciación que dificultan su interacción oral.

Sin embargo, más que apuntar a las características del componente fónico como un objeto inabordable o “resistente a los tratamientos”, y sin desconocer su especificidad (dado que presenta múltiples aristas: fisiológicas, psicológicas, etc.), dentro de las posibles causas de esta disparidad hemos señalado el modo en el cual se didactiza la pronunciación dentro del aula de ELSE, que suele limitarse a una práctica basada en la repetición, con eje en sonidos aislados y a una corrección fonética simultánea (Pacagnini, 2013: 88-102).

La carencia de una enseñanza fónica integrada al resto de las competencias repercute en una mayor fosilización del componente fonético-fonológico respecto de otras áreas de la interlengua del aprendiz. Es en este sentido que se evidencia la necesidad de incorporar y planificar cuidadosamente la didáctica de la pronunciación en la currícula, tanto en la formación de docentes como en la enseñanza a estudiantes no nativos. En este contexto, la instrucción explícita es imprescindible para promover futuros avances en aquellos aspectos (tanto segmentales como no segmentales) que producen fallas en la inteligibilidad. De hecho, la *fluidez* (objetivo final del enfoque comunicativo) precisa cierta velocidad de procesamiento para recuperar la información buscada, lo cual, a su vez, requiere de un cierto grado de automatización para resultar más eficiente (Isaacs, 2009: 7).

Ello abre las puertas a la posibilidad de un *enfoque ecléctico* que permita incorporar *tareas formales*, las cuales no tienen por qué ser mecánicas e incompatibles con los principios comunicativos. En efecto, el *enfoque por tareas* permite alternar distintos tipos de actividades con un mayor o menor grado de control (cerradas, semiabiertas y abiertas) según el momento de la clase. Dichas tareas varían de acuerdo con el diagnóstico procesual que se realice de cada grupo de estudiantes, lo cual implica, en los

³ Ya en este sentido, Piske, MacKay y Flege (2001) señalan que después de un rápido desarrollo inicial, el desempeño en L2 parece estabilizarse. En este punto es que la instrucción explícita parece ser necesaria para promover futuros avances, particularmente en aquellos aspectos segmentales que producen poca inteligibilidad (Munro y Derwing 2008, *apud* Isaacs, 2009: 11, nota 2).

casos de dificultades sistemáticas y generalizadas, el diseño de actividades *ad hoc* que permitan revisar los aspectos relacionados con la pronunciación de la misma manera en que se abordan el léxico, la morfosintaxis y las funciones comunicativas (Pacagnini, 2017b: 10). En este contexto metodológico es el alumno quien debe afianzar su propia base articuladora⁴ en la lengua que está adquiriendo, a partir de un proceso que incluya la estimulación y el desarrollo de *estrategias de tipo metacognitivo* (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Hardan, 2013), lo cual implica un proceso de *autoevaluación* sobre su propio aprendizaje.

Fomentar este tipo de procesos metacognitivos supone un gran desafío para el docente de L2, el cual debe motivar y guiar a sus estudiantes, de modo que sean ellos quienes tomen el control en la *autorregulación* de su aprendizaje (Zimmerman, 1990), monitoreen su desempeño a partir del *feedback* recibido de sus interlocutores y determinen cuáles son los aspectos que requieren de un mayor ajuste en la interacción (Laskey y Hetzel, 2010).⁵

2.2. El “mito” del acento nativo

La situación descripta en el apartado anterior respecto de las falencias en el abordaje del componente fónico en el aula de ELSE podría atribuirse, asimismo, a otra “brecha”, basada en la ya conocida oposición entre dos principios, en apariencia contradictorios, que subyacen a la enseñanza y a la investigación en L2 (Levis, 2005), y que se constituyen como dos modos de responder a la pregunta *¿Cuál es el objetivo final en la enseñanza de la pronunciación de la una L2?* Así, por una parte, hallamos una línea (más cercana a los enfoques conductistas y basados en el Análisis Contrastivo, cuyo punto de referencia es el hablante nativo de una L2) que tiene como meta el *acento nativo*, y por otra, un criterio que apunta a la *inteligibilidad*, objetivo final que se erige como caballito de batalla del enfoque comunicativo.⁶ Esta última es la que se prioriza en la nueva versión del *Marco de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (MCER 2018), la cual enfatiza la importancia de las competencias plurilingüe y

⁴ Podríamos afirmar que adquirir las costumbres articulatorias de una L2 consiste en sustituir paulatinamente la base motriz y fónica de la L1 por la de la L2. Para el concepto de *base articuladora* (en términos de “hábitos y características acústicas que afectan a todos los elementos del plano de la expresión de una lengua” Quilis, 1999: 76) y una descripción detallada de la base articuladora del español (sobre todo en sonidos segmentales), *cfr.* Perea Siller (2018: 3-8).

⁵ Acerca de la posibilidad de establecer un acuerdo *a priori* con los estudiantes acerca de este tipo de modalidad (en relación con la llamada *Wrapper Activity* –Laskey y Hetzel, 2010–), *cfr.* Pacagnini (2017: 11).

⁶ Este histórico debate entre *nativeness vs intelligibility* conduce a cuestiones como la del rol del acento como “marca de filiación étnica” (Gatbonton, Trofimovich y Magid, 2005, *apud* Isaacs 2009: 3), tema que no abordaremos aquí por falta de espacio.

pluricultural, apartándose del modelo inalcanzable (y muchas veces fuente de frustración en los aprendices) del hablante nativo.⁷

Si bien hemos cuestionado los enfoques que se centran exclusivamente en una perspectiva contrastiva (que parte de la L1 de los aprendientes, y toma como punto de llegada el modelo nativo idealizado) sobre la base de conceptos como la *interferencia* y la *transferencia negativa*, creemos que es necesario diferenciar dos líneas (determinadas por la composición de los grupos objeto del análisis y destinatarios de las clases de pronunciación):

a) la primera, centrada en el análisis de la enseñanza a grupos monolingües, se posiciona desde una perspectiva contrastiva, si bien en “sentido débil” (Pose, 2017: §3), por lo que toma en cuenta características de la L1 de los estudiantes;

b) la segunda línea parte de la necesidad recurrente de trabajar con grupos plurilingües, en situación de inmersión (Pacagnini, 2017b). Esto obliga a tomar distancia de un enfoque centrado en la L1 de los aprendientes y requiere del docente una especial atención hacia los fenómenos observados en la interlengua de los estudiantes, en la búsqueda de un hilo conductor.

Si bien en grupos monolingües la comparación con la L1 puede generar información útil para diagnosticar y explicar los fenómenos de interlengua y así diseñar material didáctico para tratar dificultades específicas (lo cual evidencia la utilidad de una versión más “débil” del enfoque contrastivo, que no se propone “predecir errores” como lo haría la versión “fuerte”), cuando se trabaja con grupos plurilingües, por el contrario, se hace necesario que el docente (dada su imposibilidad de conocer cabalmente la base articulatoria de las lenguas maternas de cada uno de sus estudiantes) desplace el eje de la L1 a la interlengua de los aprendientes, buscando factores comunes a tener en cuenta para la planificación de sus clases.⁸

En ambos casos, consideramos prioritario un cambio de perspectiva por parte de docentes e investigadores, en la que el eje se desplace de la búsqueda de “errores” basados en “interferencias de la L1” al reconocimiento y caracterización positiva de fenómenos propios de una interlengua en constante evolución.⁹

3. El abordaje de la prosodia en la enseñanza y evaluación en ELSE: una gran asignatura pendiente

3.1. Desafíos

A pesar de lo señalado en el apartado anterior respecto de la situación en el área de ELSE, no puede negarse que en la enseñanza de L2 las unidades segmentales (sobre

⁷ Así, “nativo” se reemplaza por “natural”, por “hablantes de la lengua meta” o por “otros hablantes competentes” (cfr. MCER, 2018: Apéndice 7).

⁸ Las limitaciones de enfoques como el contrastivo (que suelen ir anclados a modelos de neto corte conductista) se evidencian en la imposibilidad real de predecir interferencias originadas en diferencias distribucionales entre fonemas de la L1 y de la L2 (Pacagnini, 2013: 90).

⁹ En este sentido, véase la clasificación de los fenómenos de interlengua fónica propuesta por Pacagnini (2014), categorización que apunta a una mejor interpretación de los fenómenos percibidos por parte de los docentes de ELSE, facilitando el trabajo en el aula.

todo en los enfoques audiolinguales) por lo general han recibido una mayor atención que los rasgos prosódicos, los cuales han sido absolutamente relegados de un trabajo sistemático dentro del aula.¹⁰

De hecho, la pedagogía de la pronunciación suele asociarse casi exclusivamente a la enseñanza de los sonidos segmentales y a su relación con los grafemas; sin embargo, en la práctica se evidencia la necesidad de un abordaje didáctico de los desplazamientos acentuales, las curvas tonales, las pausas, el ritmo, etc., factores muchas veces incluidos más en la esfera de la fluidez (asociada con “velocidad de elocución”) que en la de la pronunciación propiamente dicha (Pacagnini, 2016, 2017a).

En este sentido, como bien señala Perea Siller (2018: 8), si se analiza la actitud de los hispanohablantes ante las producciones de los extranjeros alóglotas cuando hablan español, se puede observar una mayor transigencia hacia lo que perciben como “errores” en elementos segmentales que en los del nivel suprasegmental, quizás por sentirlos más como fallas pragmáticas que lingüísticas.

Esto nos lleva nuevamente a la paradoja mencionada en el apartado anterior entre *inteligibilidad/ comunicabilidad y didáctica de la pronunciación*, en este caso de la prosodia. Evidentemente, desde una perspectiva comunicativa, abordar el componente prosódico (estructura silábica y resílabeo, acento y entonación) se torna una necesidad imperiosa desde los primeros niveles, ya que, como hemos visto, son los factores que más influencia pueden ejercer sobre la percepción de un discurso como *fluido*. Por otra parte, consideramos mucho más rentable pedagógicamente vincular las estructuras lingüísticas con los entornos melódicos correspondientes, tema que retomaremos en el apartado siguiente.

Por otra parte, la *entonación* (en tanto componente clave de la prosodia) es uno de los ámbitos donde más se evidencian las diferencias dialectales, y por ende se constituye en un obstáculo importante para la planificación de las tareas fónicas. A esto se suma el desafío de diseñar actividades desde y para la propia variedad (el español rioplatense, en nuestro caso), dado que, como hemos señalado en Pacagnini (2017b) la mayoría de los manuales en circulación está destinada a otras normas.¹¹

Por todo ello, la prosodia se constituye, indudablemente, en la gran asignatura pendiente dentro de la currícula de ELSE. Consideramos que, dentro de las causas posibles, la principal radica en la formación docente, la cual, si bien relegada a un segundo plano (como hemos señalado en §2.1), tradicionalmente se ha centrado en lo segmental, lo que ha dado como resultado el hecho de que muchos docentes no hayan

¹⁰ Si bien métodos como el Audiolingual o el Enfoque Oral procuraron dar a la entonación una mayor importancia, lo hicieron en torno a las estructuras gramaticales, en forma desligada del contexto situacional (palabras o frases aisladas, audios “artificiales”, leídos o recitados, que no permiten generar inferencias acerca de los fenómenos suprasegmentales –Pacagnini, 2017: 15–).

¹¹ Además del ya clásico manual de Quilis y Fernández (1963), cabe citar, entre otros, los de Dalbor (1997), Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2002) y Gómez Sacristán (2008).

tenido oportunidad de estudiar los aspectos prosódicos (y, por ende, de trasladar sus conocimientos a la didáctica de la pronunciación).

Entre los aspectos que todo docente de ELSE debería conocer está el hecho de que, como bien señala Cortés Moreno (2002: 66), el concepto de *pronunciación* equivale al de *producción fónica*; no se limita a la mera vocalización o articulación de los sonidos de una lengua, sino que incluye también el componente prosódico (acentuación, ritmo, entonación y pausas), sin el cual el habla humana es inconcebible. De hecho, coincidimos con Hidalgo Navarro (2015: 172–173) en que “pronunciar” una lengua no consiste solo en vocalizar sonidos, sino que es una habilidad global que incluye la articulación de elementos segmentales (sonidos), suprasegmentales (prosodia), e incluso paralingüísticos (aspectos vocales sujetos a un bajo grado de codificación lingüística).¹² En particular, los *elementos prosódicos* juegan un papel esencial en la organización de la *sintaxis* y el *discurso* (por ejemplo, en términos de relevancia informativa), de la *interpretación semántica* (no solo por la función distintiva del acento, sino también por la entonación, que permite distinguir las modalidades aseverativa, interrogativa, etc.), *pragmática* (expresión de la cortesía/ descortesía) y de la *organización interactivo-dialógica* (regulación de los turnos de habla).¹³

Si bien muchas veces se confunden los conceptos de *prosodia* y *entonación*, es necesario diferenciarlos: el término *prosodia*, como ya hemos dicho, agrupa otros fenómenos suprasegmentales (como el *acento* y la *duración*, por ejemplo) y por lo tanto supera conceptualmente al de *entonación*, la cual, entendida como “el movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados”, constituye el conjunto de variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido (NGLEFF, §1.6). Fonéticamente, la entonación viene dada fundamentalmente por la F0 (*frecuencia fundamental*), definida como el número de vibraciones de cuerdas vocales por segundo. Sus fluctuaciones a lo largo de un enunciado permiten la configuración de la *curva melódica* (sucesión de valores ascendentes o descendentes de la F0, con sus interpretaciones semánticas asociadas). Como hemos señalado, la entonación es un componente fundamental en la pronunciación, dado que las deficiencias en su percepción y producción pueden afectar la inteligibilidad mutua.

En español, la entonación cumple determinadas funciones que, al igual que el acento, pueden ubicarse en dos ejes de análisis: *paradigmático* y *sintagmático* (Hidalgo Navarro, 2015: 175–176; Perea Siller, 2018: 12-15). A su vez, las *funciones paradigmáticas* pueden subdividirse en *primaria* (o *gramatical*: vinculada a las modalidades oracionales aseverativa, interrogativa y volitiva y a los valores gramaticalizados asociados a estas) y *secundaria* (o expresiva, que a las otras tres

¹² Como, por ejemplo, carraspeos, tos de advertencia con movimiento melódico ascendente-descendente (del tipo de “ejem, ejem”), etc.

¹³ Respecto de las características suprasegmentales del español y su relación con la enseñanza, *cfr.* Perea Siller (2018: 9-12, quien aborda el resilabeo, las funciones contrastiva y distintiva del acento en los ejes sintagmático y paradigmático respectivamente, y las relaciones entre acento y entonación), Planas Morales (2013: 73-75, quien retoma la jerarquía que abarca del grupo rítmico al grupo fónico), y Lahoz (2012: 93-131), quien trabaja sobre la entonación, el ritmo y el *tempo*.

modalidades agrega la exclamativa). Desde el punto de vista *sintagmático*, la entonación cumple una serie de funciones centradas en la organización del discurso: la *función demarcativa* (por la que segmentamos los enunciados en grupos entonativos diversos, y que por ende sirve para diferenciar funciones sintácticas) y la *función integradora* (por la que una unidad de nivel gramatical, frase u oración, se convierte en enunciado).

En relación con esto, Lahoz (2012: §2.2.2) señala que, a partir de los tres códigos de base biológica (y, por ende, comunes a todas las lenguas: *frecuencia*, *esfuerzo* y *producción*) en los que se basa la entonación, ha habido una progresiva extensión de significados “por asociación de ideas y procesos de metaforización”. De esta manera, los matices de estos significados derivados (por ejemplo, la subida o bajada de tono no exclusivamente asociada a características biológicas) serán más particulares y exclusivos cuanto más gramaticalizados estén; esto es, pueden variar de lengua en lengua,¹⁴ y por ende deberían ser trabajados sistemáticamente en la clase de L2. Este autor reconoce cuatro significados que la entonación puede codificar en español:

1. Significados *afectivos* (en general, una F0 elevada se asocia con sentimientos positivos: así, la alegría se manifiesta con una F0 alta, una gran amplitud de rango y un *tempo* rápido, mientras que la monotonía, por oposición, expresa apatía, aburrimiento, cansancio);
2. significados *gramaticales* (la entonación nunca contradice lo que está expresamente codificado en la gramática; de hecho, cuando en español un grupo entonativo termina con un contorno ascendente, se marca una cierta independencia sintáctica respecto de lo que sigue: de ese modo, la entonación ayuda a interpretar la relación entre los grupos sintácticos –*función demarcativa*– (cfr. la diferencia entre cláusulas relativas explicativas y especificativas, los diferentes patrones de cláusulas interrogativas,¹⁵ etc.);
3. significados *discursivos* (expresión de marcas referentes a los *turnos de habla* y a la *progresión de la información*). Lahoz (2012: 101) resume de este modo los cuatro posibles significados de la entonación respecto de los turnos de habla:

	Inicio de enunciado	Final de enunciado
Tono alto	Inicio de turno	Continuación de turno
Tono bajo	Continuación de turno	Final de turno

En cuanto a la *progresión de la información*, una clave alta puede indicar un cambio de tema o un contraste con el anterior, una clave media una continuación, y una clave baja una conclusión implícita en lo anterior; asimismo, los *focos* (información nueva) suelen ir marcados con un tono alto, un mayor esfuerzo y alargamiento vocálico –en la vocal tónica de la palabra que queremos focalizar–;

¹⁴ Podríamos tomar como ejemplos el chino o el japonés, lenguas tonales en las que la modalidad interrogativa se señala sintáctica y no prosódicamente, con una marca morfológica al final de la oración.

¹⁵ Lahoz (2012: 100) presenta patrones interrogativos y enunciativos, brindando ejemplos de cómo puede variar la modalidad enunciativa en otras lenguas respecto del español.

4. significados *sociolingüísticos* (en interacción con el *tempo*, la entonación expresa mayor o menor grado de formalidad o cortesía, volviéndose portadora de significado acerca de las relaciones sociales entre los participantes de una conversación: en general, se asocia un registro de frecuencia más alto con un mayor nivel de cortesía).

Dentro de las varias propuestas realizadas por este autor, consideramos interesante la idea de trabajar en clase el *reconocimiento de los focos* (informativos y contrastivos) a fin de que los estudiantes no nativos los marquen de manera adecuada. Por ejemplo, en el caso de hablantes anglófonos, que tienden a marcarlos de modo muy prominente, se procurará que reconozcan que a veces, por ejemplo, no es necesaria la entonación para focalizar un sujeto, ya que en español esto se consigue con la mera presencia del pronombre, y solo en caso de contraste se usa una entonación especial (Lahoz, 2012: 102).

Asimismo, es importante tener en cuenta que la frecuencia asociada a la formalidad puede diferir de lengua en lengua y de variedad en variedad (por ejemplo, el español rioplatense, donde los picos tonales están alineados con las sílabas acentuadas de cada palabra, y con contorno descendente abrupto al final de las oraciones enunciativas en plena sílaba tónica, lo cual da la impresión de alargamiento).

Por todo ello, insistimos en un posicionamiento desde la L2, que parta de la propia norma y variedad del docente de ELSE, quien debe ser consciente de la necesidad de abordar estas diferencias frente a destinatarios de características variadas, tal y como señalamos en §2.1. En tal sentido, en el apartado siguiente presentaremos una serie de estrategias tendientes a la didactización de la prosodia en el aula de ELSE.

3.2. Propuestas y estrategias en el aula de ELSE

3.2.1. El primer gran paso: la formación docente

En primer lugar, y de acuerdo con lo señalado en §2.1, creemos fundamental fomentar la *formación docente en el área fonético-fonológica*, priorizando el estudio de los aspectos suprasegmentales. Ello no implica, como ya hemos dicho, que el docente deba convertirse en fonetista, sino que conozca en detalle las características (tanto segmentales como prosódicas) de la base articulatoria de la lengua que enseña.

A continuación (de modo no exhaustivo ni excluyente), enumeraremos algunos de los factores prosódicos que los docentes deberían conocer para poder trabajar de modo integrado las competencias orales en el aula de ELSE.

Por ejemplo, para abordar la enseñanza del *ritmo*, se torna fundamental saber que el español tiene tendencia:

- a ser una lengua silábicamente acompañada (a diferencia de lenguas como el inglés, el alemán o el portugués brasileño, en las que el compás es marcado por el acento);
- a la sílaba abierta;
- a los finales trocaicos (Gil Fernández 2007, Planas Morales 2013).

Asimismo, a fin de ahondar en la *interfaz prosodia/ sintaxis*, los docentes deberían poder reconocer *grupos rítmicos* y *grupos fónicos*,¹⁶ de modo de ser conscientes de su identificación con las unidades sintácticas. Ello resulta muy útil para trabajar el acento (paradigmático y sintagmático), la entonación (en particular, las funciones demarcativa e integradora), las pausas (“llenas”, intencionales, de cierre del turno), etc. A medida que avanza en el reconocimiento de los grupos fónicos (comprendidos entre dos pausas y dotados de curva entonativa –NGLEFF, §9.8a–), el docente de ELSE debería internalizar el hecho de que nociones como *pausa* y *silencio* no siempre coinciden. En este sentido, Planas Morales (2013: 75) postula distintos tipos de pausas: algunas son breves, entre grupos fónicos internos, y no pueden catalogarse como silencios, a diferencia de otras que sí lo son, y que el hablante realiza cuando da por acabado su turno de habla; por otra parte, puede haber *pausas llenas* (muletillas) y *pausas intencionales* (para llamar la atención del oyente). Asimismo, hay *pausas lingüísticas*, que afectan el significado de la oración: *No/ hablo español* vs. *No hablo español*.

En consonancia con lo anterior, es fundamental estudiar la relación entre *acento* y *entonación*: por ejemplo, la identificación de la *sílaba tónica* (de tono más agudo y mayor intensidad) y sus consecuencias en la *curva entonativa*. En Pacagnini (2014) hemos analizado casos de lo que Dupoux *et al.* (2008: 700, 2010: 266) han llamado “sorderas acentuales persistentes” en aprendices francófonos de español. Este tipo de sorderas suprasegmentales suele darse en hablantes de lenguas que, a diferencia del español, no tienen acento libre (según las dificultades que presenten los aprendices de una L2 desde el punto de vista suprasegmental, se puede establecer la siguiente tipología: a) lenguas totalmente “sordas”, con acento en primera o última sílaba – francés, finés, húngaro–; b) lenguas parcialmente “sordas”, con acento en penúltima sílaba –polaco–; c) lenguas “no sordas”, de acento libre, como el español).

Otro aspecto no menor a concientizar es la relación de la *entonación* con los *turnos de habla* y la *progresión de la información* (por ejemplo, la marcación de los focos contrastivos), temas abordados en el apartado anterior.

3.2.2. Algunas propuestas para la didáctica de la prosodia en la clase de ELSE

Por todo lo anteriormente expuesto, un docente de ELSE con formación en esta área se sentirá más respaldado y será más competente para la elaboración de estrategias que permitan abordar en clase el estudio de la pronunciación y, en particular, de la prosodia, ya sea de modo *directo* (dedicando un “curso de objetivos específicos” estrictamente al componente fónico) o *indirecto* (es decir, entendiendo la prosodia como “factor colateral” –cfr. Hidalgo Navarro, 2015: 174; Pacagnini, 2017: 15–). Por ejemplo, al enseñar la posición de los clíticos acusativo y dativo en el imperativo afirmativo (*dámelo*) se pueden trabajar los grupos rítmicos, o a través de contenidos gramaticales

¹⁶ En el trabajo áulico con el *grupo rítmico* entran en juego el resílabeo, la unión con clíticos, el enlace de consonantes iguales, etc., en tanto que el *grupo fónico* (también llamado *acento de núcleo entonativo o de frase* –Planas Morales, 2013: 73–) permite abordar la identificación con la unidad sintáctica.

se pueden enseñar los patrones entonacionales de las oraciones relativas (especificativas vs. explicativas: *Los diputados que fueron abucheados se retiraron* vs. *Los diputados/ que fueron abucheados/ se retiraron*), interrogativas (abiertas y cerradas), exclamativas, etc., reforzando el manejo de las funciones sintagmáticas –demarcativa e integradora– de la entonación.

En cualquiera de los dos casos (cursos “de pronunciación” o generales), la prosodia debe didactizarse a través de tareas (más o menos controladas, de producción o de percepción) en las que se trabaje sobre la prosodia “real” (en una situación comunicativa concreta) y no sobre grabaciones de laboratorio que resulten mecánicas o artificiales e impidan el reconocimiento de aspectos propios del habla espontánea, como el énfasis, el ritmo, etc., imprescindibles para poder interactuar eficazmente.

Ello implica incorporar el sentido de la entonación en contexto, enfatizando el estudio y enseñanza de las funciones *paradigmáticas* (tanto de la *función modal primaria* –asociada a valores menos marcados– como de la *función modal secundaria*, asociada a valores más marcados –discursivos–, ya abordados en §3.1). Consideramos que ambas dimensiones pueden incorporarse desde los niveles iniciales, donde por ejemplo ya se trabajan funciones comunicativas como *dar y pedir información acerca de uno mismo y de terceros*, asociando los patrones entonativos a los tipos de preguntas y a su caracterización sintáctica, semántica y pragmática (preguntas cerradas/ abiertas –con pronombres *Q*–, etc.), de modo de lograr una enseñanza integrada de la prosodia a los otros niveles de descripción lingüística.

Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar materiales pedagógicos para el abordaje de la prosodia en el aula de ELSE, partiendo de una premisa fundamental en el *enfoque por tareas*: la *adaptación del metalenguaje disciplinar* a los destinatarios. En este sentido, se torna prioritaria una didactización de los fenómenos prosódicos que posibilite la comprensión de ciertas nociones, como las de *curva tonal ascendente/ descendente*, *pausa*, *sílaba tónica/ átona*, etc.

Para ello, es posible apelar a diferentes recursos: *visuales* (destacando tonos altos/bajos o sílabas tónicas/átonas con diferentes colores, correlacionando signos de puntuación con fenómenos prosódicos –como acentos o figuras tonales–, “dibujando” las curvas melódicas a partir de determinados fragmentos de audios) o *paralingüísticos* (que van desde la marcación del compás rítmico con golpeteos de manos o pies hasta el acompañamiento de la altura tonal a través de movimientos de las manos o del cuerpo),¹⁷ de modo de lograr una construcción paulatina del metalenguaje, la cual se irá complejizando de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

En cuanto a la progresión del aprendizaje, es fundamental que los estudiantes partan de un *trabajo perceptivo* (que se irá profundizando a medida que se avance en el nivel de proficiencia en la lengua meta), basado en el reconocimiento de los distintos fenómenos prosódicos: el *acento* (sobre todo de la sílaba tónica, a fin de poder inferir su

¹⁷ Véase Pacagnini (2017: 15–17), donde, además de los recursos paralingüísticos, se consigna otra serie de estrategias que, enmarcadas en un enfoque por tareas, permiten activar las inferencias de los estudiantes alóglotas en la percepción auditiva del componente prosódico.

función distintiva), el *ritmo* (y su relación con la cantidad, las pausas *llenas* o *vacías*, el resílabeo, etc.), relacionando el *tempo* con estados de ánimo en los niveles más avanzados), la *entonación* (y su asociación a determinadas modalidades enunciativas, vistas en niveles iniciales desde una perspectiva “menos marcada”, lo cual progresará en niveles superiores hacia la identificación de matices derivados, que pueden variar de acuerdo con factores subjetivos como el humor, la ironía, etc.). De este modo, y a medida que se avance en el nivel de proficiencia, los estudiantes alóglotas podrán ir incorporando la *dimensión metafórica del componente prosódico* (en sus valores gramaticales, afectivos, discursivos y sociolingüísticos), para luego poder ir trasladando estos aspectos a su propia producción.

Estas tareas, como mencionamos en §2.1., pueden alternarse, yendo desde las más cerradas y formales (de observación, identificación y, por qué no, de repetición) hasta las más abiertas (que tengan como meta la construcción interactiva del sentido discursivo, reconociendo y expresando emociones a través de la prosodia). Esta perspectiva metodológica, en apariencia ecléctica, permite integrar tareas más formales con otras menos controladas, a fin de que los estudiantes no nativos logren internalizar aquellos aspectos más relevantes del componente prosódico y así puedan llegar al objetivo final de todo enfoque comunicativo: comprender y producir discursos en la L2 de un modo eficaz, fluido e inteligible.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos procurado dar cuenta de los diversos factores que hacen de la pronunciación, pero mucho más en particular de la prosodia, un componente relegado en el aula de ELSE. En nuestro recorrido, relevamos diferentes mitos que subyacen a la consolidación de la pronunciación como una entidad inasible en el imaginario de los docentes de ELSE. Entre ellos, y en pleno auge de los enfoques comunicativos, el más paralizante es el temor a abordar una enseñanza basada (aunque sea parcialmente) en tareas formales.

Frente a esta situación (surgida de la grieta, en apariencia insalvable, entre *forma* y *comunicación*, de la que derivan otras como la que se establece entre *precisión* y *corrección* –propias del casi inalcanzable “acento nativo”– vs. *inteligibilidad* y *fluidez*), hemos destacado la necesidad de apelar a un *enfoque basado en tareas que revalorice las tareas formales desde una perspectiva comunicativa*, estimulando estrategias metacognitivas en los aprendices, las cuales promuevan su autonomía, su capacidad de autoevaluarse y de monitorear su propio desempeño y las reacciones propias y de terceros. Ello, en la medida en que requiere un alto grado de flexibilidad y versatilidad, implica una serie de desafíos para los docentes, quienes, además de estar dispuestos a alternar distintos tipos de tareas (más y menos controladas, a fin de motivar y guiar a los estudiantes alóglotas en sus inferencias), deben lidiar con sus propios filtros,¹⁸ que

¹⁸ Acerca de la noción de *filtro fónico* en docentes y evaluadores de ELSE, cfr. Pacagnini (2013,

pueden afectar la percepción (y detección de dificultades) de la interlengua fónica de los aprendices.

Esto muchas veces se debe a la falta de estudios sistemáticos en fonética y fonología, en particular del componente prosódico, por lo cual se torna imprescindible dar un impulso a la *formación docente* en el área, que permita a los docentes sentirse más seguros frente al desafío de la enseñanza de nociones complejas y fundamentales como las de *acento*, *ritmo* y *entonación*. La didactización del componente prosódico debe realizarse de manera *integrada* al resto de los componentes lingüísticos (sintaxis, semántica y pragmática), incorporando los procesos de *metaforización* (no solo de índole gramatical sino afectiva, discursiva y sociolingüística), dado el valor que estos adquieren en una concepción pedagógica que prioriza la interrelación entre las dimensiones formal y comunicativa en el aula de ELSE.

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011, *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología (NGLEFF)*, Madrid, Espasa, S.L.U.
- CELCE-MURCIA, Marianne, BRINTON, Donna, y GOODWIN, Janet, 1996, *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge, CUP.
- CONSEJO DE EUROPA, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe.
- CORTÉS MORENO, Maximiano, 2002, “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente”, *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14, 65–75.
- DALBOR, John, 1997, *Spanish pronunciation*, Florida, Holt, Rinehart & Winston.
- DEKEYSER, Robert, 1998, “Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practical second language grammar”, en *Focus on form in classroom second language acquisition* (Eds: Doughty, Catherine y Williams, Jessica), Cambridge, CUP, pp. 42–63.
- DUPOUX, Emmanuel, SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria y PEPERKAMP, Sharon, 2008, “Persistent stress ‘deafness’: the case of French learners of Spanish”, en: *Cognition* 106, 682–706.
- _____, NAVARRETE, Eduardo, PEPERKAMP, Sharon y SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria, 2010, “Limits on bilingualism revisited: Stress “deafness” in simultaneous French–Spanish bilinguals”, en *Cognition* 114, 266–275.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana, 2007, *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco.
- GÓMEZ SACRISTÁN, María, 2008, *Ejercicios de pronunciación*, Madrid, SGEL.

- HARDAN, Abdalmaujod, 2013, "Language Learning Strategies: A general Overview", *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, 1712–1726.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio, 2015, "Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones", *Foro de Profesores de E/LE 11*, 171–188.
- ISAACS, Talia, 2009, "Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation", en *TSL Canada Journal* 27, vol.1, 140–155.
- KELLY, Louis, 1969, *25 centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.–1969*, Rowley, Newbury House.
- LAHOZ-BENGOCHEA, José, 2012, "La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo", en *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (Ed.: Gil, Juana), Madrid. Edinumen, 93–132.
- LASKEY, Marcia, y HETZEL, Carole, 2010, "Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner", en *ERIC Search Education Resources*. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511589.pdf>
- NUÑO ÁLVAREZ, María y FRANCO RODRÍGUEZ, José, 2002, *Ejercicios de Fonética*, Alcalá, Anaya.
- O'MALLEY, J. Michael. y CHAMOT, Anna, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, C.U.P.
- OXFORD, Rebecca, 1990, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle.
- PACAGNINI, Ana, 2007, "¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas?", en *Actas del III Coloquio CELU*, disponible en www.celu.edu.ar
- _____, 2013, "La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos", en *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, Buenos Aires, Ed. USAL, pp. 82–115.
- _____, 2014, "Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica", en *RASAL 2013*, 63–80.
- _____, 2017a, "¿Qué factores actúan como 'filtros' en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU", en *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (Comp.: PACAGNINI, Ana), Viedma, Editorial UNRN, pp. 89–98.
- _____, 2016, "Hacia una revisión del concepto de "fluidez" en el examen CELU" en *Actas de VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*, en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10027/ev.10027.pdf
- _____, 2017b, "El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas", Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE* (Comp.: Ana

- Pacagnini), en *Signos ELE*, 11, 1–22, disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>
- PEREA SILLER, Francisco, 2018, “Enseñanza del componente fonético–fonológico”, en *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular (II). Enseñanza de los componentes lingüísticos* (Eds. Martínez, María y Zamorano, Alfonso), Madrid, EnCLAVE/ELE, pp. 13–42.
- PISKE, Thornsten, MACKAY, Ian, y FLEGE, James, 2001, “Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review”, en *Journal of Phonetics*, 29, 191–215.
- PLANAS MORALES, Silvia, 2013, “El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE” en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 2, 67–80.
- POSE, Rubén, 2017, "Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica", Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE* (Comp.: Ana Pacagnini), en *Signos ELE*, 11, 1–19, disponible en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120/5141>
- QUILIS, Antonio y FERNÁNDEZ, Joseph, 1963, *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC.
- QUILIS, Antonio, 1999, *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos, 2002 “La percepción de la fluidez en español como segunda lengua”, en *Filología y Lingüística*, XXVIII (1), 137–163.
- TROFIMOVICH, Pavel, y BAKER, Wendy, 2006, “Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 1–30.
- ZIMMERMAN, Barry, 1990, “Self-regulated learning and academic achievement: An overview”, en *Educational Psychologist* 25, 3–17.