La secuenciación de los tonos en la enseñanza del inglés: un estudio con estudiantes hablantes de español rioplatense en un profesorado de inglés

Marina López Casoli
Universidad Nacional de Mar del Plata
mlcuniv@gmail.com

Ricardo Paderni
Universidad Nacional de Mar del Plata
rpaderni@yahoo.com.ar

Resumen

En el ámbito de la enseñanza de la entonación del inglés como lengua extranjera, la mayoría de los manuales de pronunciación presentan los tonos nucleares —ascendente, descendente, descendente-ascendente, ascendente-descendente y medio suspensivo— siguiendo una secuencia fija, aunque rara vez explicitan el criterio pedagógico que fundamenta dicho orden. En consecuencia, los docentes suelen adoptar esta secuencia sin cuestionar si resulta adecuada para facilitar la adquisición de los distintos patrones entonativos. El objetivo de este estudio es analizar el grado de dificultad que experimenta un grupo de estudiantes avanzados de un profesorado de inglés de una universidad argentina al producir cuatro tonos nucleares, seleccionados específicamente para esta investigación, luego de recibir instrucción basada en la secuencia propuesta en el manual de pronunciación utilizado como bibliografía obligatoria del curso. Para evaluar el desempeño de los participantes, se administró un pretest al inicio del curso y un postest al finalizarlo, en los cuales los estudiantes debieron grabar diálogos que requerían la producción de los tonos en estudio. El análisis de los datos obtenidos en el postest evidenció una falta de correspondencia entre el orden de presentación de los tonos en el manual y la dificultad real que enfrentan los estudiantes, con la excepción del tono descendente, que resultó ser el más fácil de producir. Estos hallazgos sugieren que una secuenciación basada en la complejidad, organizada según el nivel de dificultad de ejecución, podría constituir una alternativa pedagógica más eficaz, con implicancias relevantes para el diseño curricular y la enseñanza de la pronunciación en L2.

Palabras clave: entonación; tonos; inglés como lengua extranjera; hablantes de español rioplatense; enseñanza

1. Introducción

La capacidad de un hablante para comunicarse de manera clara y efectiva en una lengua extranjera o segunda lengua ha sido

ampliamente investigada en los campos de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y como Segunda Lengua (Hymes, 1972; Ellis, 1994; Holmes, 2023). Dentro de esta línea investigativa, la enseñanza y el aprendizaje de la entonación del inglés ha sido ampliamente estudiada debido a su importancia en la transmisión del significado pragmático durante la comunicación oral entre hablantes.

La abundante bibliografía disponible ha abordado numerosos aspectos relacionados con los desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje de la prosodia del inglés en distintos contextos educativos a nivel mundial. Algunas investigaciones se han centrado en la teoría pedagógica que sustenta esta enseñanza (Shevchenko, 2015; Pickering, 2018), otras en el diseño de actividades didácticas para sistematizar el trabajo con la entonación (Bradford, 1988; Brazil, 1994; López Casoli & Paderni, 2013), y otras en las dificultades que enfrentan los estudiantes para adquirir la entonación del inglés (Windsor Lewis, 1995; Roach, 2009).

Otros estudios han abordado cuestiones como la inteligibilidad, comprensibilidad y el acento percibido en la producción oral (Derwing & Munro, 1997; Jułkowska & Cebrian, 2015; Levis et al., 2022; Trein et al., 2022). Estas investigaciones se relacionan estrechamente con aquellas que analizan las dificultades específicas que presentan los hablantes no nativos de distintas nacionalidades para identificar o producir los tonos del inglés. Entre estas nacionalidades se encuentran hablantes de finlandés (Toivanen, 2003), chino (Mok et al., 2016), polaco (Rojczyk & Porzuczek, 2017) e indonesio (Siragih & Simarmata, 2019). En esta misma línea, también se han investigado los desafíos que enfrentan los hablantes de distintas variedades del español para aprender los tonos del inglés, como es el caso del español venezolano (Backman, 1979), el español ibérico (Grabe et al., 2003; Ramírez Verdugo, 2006) y el español chileno (Ugarte Olea, 2018).

Aunque existe una amplia literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje de la entonación del inglés, aún se identifican brechas de investigación que dan lugar al presente estudio. Por un lado, son escasos los trabajos realizados en el contexto de programas de formación docente en inglés en relación con la enseñanza y aprendizaje de la entonación del inglés. El trabajo de Ugarte Olea (2018), llevado a cabo con estudiantes chilenos de un profesorado de

inglés, es una de las pocas excepciones. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones centradas específicamente en las dificultades para identificar o producir los tonos del inglés por estudiantes hispanohablantes de la variedad rioplatense en estudiantes habitantes de español rioplatense en un profesorado de inglés en Argentina.

Otro vacío importante en la literatura se relaciona con el orden o la secuencia en que se enseñan los tonos en las clases de fonética y fonología en profesorados y/o traductorados de inglés. La vasta bibliografía consultada sobre el aprendizaje de la entonación del inglés, no aborda la fundamentación teórica que justifique en qué orden o secuencia deben enseñarse los tonos. Habitualmente, las clases de entonación se desarrollan siguiendo el orden en que los tonos aparecen en los manuales de entonación, sin tener en cuenta las dificultades específicas que ciertos tonos puedan representar para hablantes de distintas nacionalidades y entre ellos los argentinos.

2. Objetivos

Dada la falta de bibliografía existente sobre cómo secuenciar los tonos del inglés como lengua extranjera en un contexto de un profesorado de inglés, este estudio tiene como propósito, por un lado, contribuir a reducir ese vacío investigativo explorando el contexto dentro de un programa de formación docente en inglés en la Argentina. Por otro lado, también busca generar una reflexión sobre la práctica docente en relación con la organización de los tonos en un curso de pronunciación, con foco en prosodia, considerando las dificultades que los estudiantes pueden enfrentar al adquirir los tonos del inglés.

La presente investigación parte de la hipótesis de que la capacidad de los estudiantes para producir los tonos del inglés puede verse obstaculizada cuando estos se enseñan en un orden que no se corresponde con el grado de dificultad que implica su producción; en este sentido, si la instrucción en entonación no se organiza teniendo en cuenta la capacidad real de los estudiantes para pronunciar cada tono, es probable que el aprendizaje resulte menos efectivo. Esta hipótesis se sustenta en los principios propuestos por Morrison et al. (2013), en particular el principio de “secuenciación por conocimiento del contenido”, que atiende a la complejidad del aprendizaje, y el

principio de “secuenciación por habilidad en la tarea”, que considera la dificultad de ejecución.

3. Contexto del estudio

Este trabajo de investigación se desarrolló con once estudiantes hablantes de español rioplatense, quienes cursaban una materia de segundo año dentro de un programa de formación docente en inglés en una universidad pública argentina. Antes de comenzar este curso y del proceso de recolección de datos, ninguno de los participantes había recibido instrucción formal sobre la entonación del inglés.

La asignatura tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo del discurso oral de los estudiantes mediante el análisis teórico y pragmático de la entonación en inglés. Para ello, se utiliza el manual *English Intonation – An Introduction* de John Wells (2006), que aborda tres rasgos prosódicos del inglés británico estándar: tono, tonalidad y tonicidad. En este manual, los tonos se presentan y explican en el siguiente orden: descendente, ascendente, descendente-ascendente, ascendente-descendente y nivel medio suspensivo.

Tradicionalmente, la enseñanza de los tonos se realiza respetando la secuencia establecida en el manual, dentro de un periodo académico de cuatro meses. El escaso tiempo disponible para la práctica y la internalización de los contenidos abordados en el curso, sumado a las dificultades observadas en la producción de ciertos tonos, motivaron a los docentes a reflexionar sobre sus estrategias pedagógicas y a plantear las siguientes preguntas investigativas:

- ¿Cuáles son los tonos que resultan más difíciles de producir para los estudiantes?
- ¿Es necesario enseñar los tonos del inglés siguiendo un orden específico que considere el nivel de dificultad que presenta cada tono para los estudiantes?

4. Diseño y procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos etapas diferenciadas. La primera etapa consistió en administrar un pretest al inicio del cuatrimestre con el objetivo de evaluar la capacidad inicial de los estudiantes para producir tonos sin haber recibido instrucción previa sobre la entonación del inglés. Este pretest consistió en una tarea en la que se solicitó a los estudiantes leer en voz alta seis diálogos cortos en inglés

de dos intercambios cada uno utilizando cuatro tonos específicos, según la clasificación de Wells (2006): ascendente, descendente, descendente-ascendente y nivel medio suspensivo. Cada participante grabó su lectura mediante la aplicación Audacity utilizando los equipos del laboratorio de idiomas que proporciona la institución. La selección de estos tonos se basó en que son los más frecuentes en el Inglés Británico General (GBE) (Cauldwell, 2013) y por ser los que se analizan con mayor profundidad en el manual de pronunciación utilizado. Los diálogos fueron extraídos de diversos manuales didácticos sobre entonación (Brazil, 1994; Wells, 2006; Pickering, 2018). Cada tono estuvo representado en tres diálogos diferentes, presentados en un orden aleatorio para garantizar mayor fiabilidad en las respuestas de los participantes.

Para asegurar que los estudiantes comprendieran el concepto de "tono" y pudieran producir los diferentes tonos antes de realizar la tarea, el docente modeló brevemente cada tono sin utilizar palabras, sino tarareando las curvas melódicas correspondientes. Posteriormente, se entregó a los alumnos una hoja de trabajo con los guiones de los diálogos que debían leer en voz alta y grabar. Se indicaba en cada diálogo los tonos que los estudiantes debían producir. Dado que los participantes no contaban con conocimientos previos sobre entonación ni estaban familiarizados con la taxonomía de Wells, se optó por adaptar los términos utilizados para describir los tonos a expresiones sencillas que facilitaran su comprensión: "la voz sube", "la voz baja", "la voz baja y luego sube" y "la voz se mantiene estable". Al finalizar las grabaciones, los estudiantes subieron sus audios grabados a una carpeta en Google Drive confeccionada para tal efecto.

La tercera etapa del estudio consistió en un postest aplicado al final del cuatrimestre, luego de que los estudiantes recibieran instrucción sobre los tonos siguiendo el método habitual sugerido por el manual de pronunciación empleado. Es decir, los docentes presentaron los tonos en el orden en el que aparecen en el manual empleado. El objetivo de esta fase fue evaluar el impacto de la intervención pedagógica. El procedimiento fue idéntico al del pretest: los estudiantes leyeron y grabaron nuevamente los mismos diálogos, produciendo los tonos solicitados. Una vez recogidos los datos, se

realizó un análisis cuantitativo descriptivo para interpretar los resultados obtenidos.

5. Resultados

En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos en el postest, expresados en porcentajes de errores en la producción de cada tono. Esta información contribuye a responder la primera cuestión planteada en la investigación, orientada a determinar si algunos tonos resultaban más complejos de producir para los estudiantes que otros.

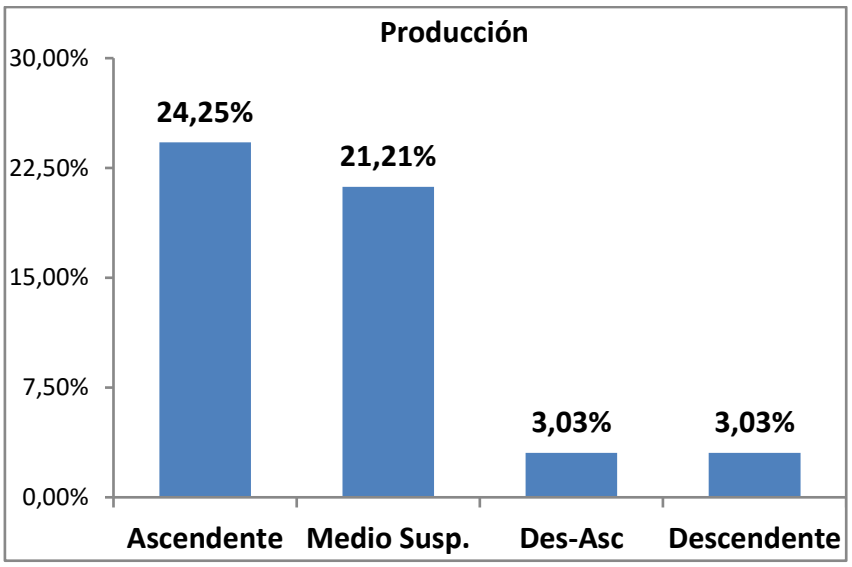


Figura 1: Porcentaje de errores por tono en postest.

Como se observa en la Figura 1, los resultados del postest revelan diferencias notables en la dificultad que los estudiantes tuvieron al producir los distintos tonos. El tono ascendente presentó el porcentaje más alto de respuestas incorrectas, con un 24,25%, seguido por el tono medio suspensivo, con un 21,21%. Estos datos sugieren que estos dos tonos fueron los más difíciles de producir para los estudiantes, lo que podría indicar que sus características acústicas o funciones comunicativas resultan más complejas o menos familiares.

Por otro lado, tanto el tono descendente-ascendente como el tono descendente registraron un porcentaje de error menor (3,03% cada uno). Esto indicaría que estos dos tonos fueron más fáciles de

producir, lo que podría deberse a que son más frecuentes, más marcados auditivamente, o a que los estudiantes ya estaban más familiarizados con ellos antes del postest como resultado de la instrucción recibida. Estos resultados sugieren que hay tonos que representan un mayor desafío para este grupo de estudiantes, particularmente el tono ascendente y el medio suspensivo.

La Tabla 1 muestra una comparación entre el orden en el que Wells (2006) presenta los tonos en su manual y los resultados del postest, organizados desde el tono que resultó más sencillo de producir por los participantes hasta el más complejo.

ORDEN SEGÚN WELLS (2006)	**ORDEN DE TONOS DESDE EL MÁS SENCILLO SEGÚN POSTEST**
Descendente	Descendente / Descendente-Ascendente 3,03% de error
Ascendente	-----
Descendente-Ascendente	Medio Suspensivo 21,22% de error
Medio Suspensivo	Ascendente 24,24%

Tabla 1: Resultados del postest en orden de complejidad.

Como se puede observar en la Tabla 1, el tono descendente fue uno de los más fáciles de producir por los estudiantes, lo cual coincide con el primer lugar en el orden de presentación en el manual de Wells (2006). Esto sugiere que la introducción temprana de este tono, tal como está previsto en el manual, podría ser adecuada para este grupo de estudiantes. Asimismo, el tono descendente-ascendente también presentó un bajo porcentaje de errores, aunque Wells lo introduce en tercer lugar. Debido a su facilidad de producción, parecería ser adecuado mantenerlo en una posición temprana en la secuencia pedagógica para este grupo de estudiantes.

Por otro lado, el tono medio suspensivo y el tono ascendente fueron los más difíciles de producir por los estudiantes, a pesar de que el ascendente ocupa en segundo lugar en la secuenciación propuesta por Wells, y el medio suspensivo se presenta en último lugar. Esta información sugiere que ambos requieren de una atención didáctica especial y, posiblemente, más tiempo de práctica y exposición. Además, la instrucción más temprana en el caso del tono ascendente o la instrucción más dilatada en el caso del tono medio suspensivo, según Wells, podría no ser la más adecuada.

Aunque los datos no arrojan resultados definitivos, se podría inferir que presentar los tonos siguiendo estrictamente el orden del manual, sin considerar las dificultades específicas de este grupo de estudiantes para distinguirlos, pudo haber afectado negativamente su capacidad de producción. Enseñar los tonos sin adaptar el orden a las necesidades reales de los estudiantes pudo haber dificultado el desarrollo de una competencia efectiva para producirlos, al menos en este grupo de hablantes de español rioplatense.

Por tanto, el principal reto pedagógico sería detectar previamente los tonos que presentan mayor dificultad para los estudiantes, con el fin de diseñar una secuencia de enseñanza más adecuada y eficaz. Para obtener datos de mayor validez estadística, sería necesario replicar el estudio con más participantes y diferentes grupos, lo que permitiría determinar si los problemas identificados se repiten de manera sistemática en hispanohablantes de la misma variedad.

6. Conclusiones e implicancias pedagógicas

La presente investigación puso en evidencia una cierta discrepancia entre el orden en que se enseñan los tonos del inglés según un manual destinado a la enseñanza de la pronunciación de esta lengua y las verdaderas dificultades que los estudiantes enfrentan al intentar producirlos. De acuerdo con los resultados obtenidos, los tonos descendente y descendente-ascendente fueron por igual los más fáciles de producir para este grupo de estudiantes, a diferencia de los otros dos tonos evaluados. En consecuencia, se recomienda analizar, previo a la instrucción, las dificultades particulares en la producción de los tonos del grupo particular de estudiantes con los que el docente deberá trabajar; de esta manera se podrá adecuar la secuenciación de enseñanza de los tonos de forma más conducente al aprendizaje.

Los datos recogidos subrayan la necesidad de que los docentes analicen críticamente la bibliografía utilizada en clase y reflexionen sobre las dificultades lingüísticas de sus alumnos, adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades reales de aprendizaje. En este sentido, aplicar un enfoque basado en el análisis de necesidades — como sugiere Nunan (1988) — puede favorecer una secuenciación más efectiva de los contenidos y facilitar mejores resultados de aprendizaje.

Según los principios de la progresión didáctica propuesta por Morrison et al. (2013), sería más eficaz iniciar la enseñanza con contenidos más sencillos antes de abordar los más complejos. Esta estrategia permite que los conocimientos básicos sirvan de base para la adquisición gradual de habilidades más avanzadas, en línea con la teoría del andamiaje de Vigotsky (1978).

Además, debido a la escasez de investigaciones que aborden específicamente la enseñanza de los tonos del inglés, siguiendo una secuenciación particular, resulta pertinente considerar las necesidades lingüísticas de los estudiantes dentro del contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Si bien existen numerosos estudios sobre las dificultades de identificación y producción tonal en estudiantes no nativos del inglés, no hay investigaciones que analicen la conveniencia de organizar la enseñanza de los distintos tonos en función del bagaje lingüístico específico de los estudiantes y de sus dificultades o preferencias.

Este estudio también destaca la importancia de que los docentes realicen investigaciones en su propia aula. Como señalan Hill y Flynn (2006), ya no es suficiente con apoyarse únicamente en la experiencia o en las buenas prácticas conocidas. La investigación-acción llevada a cabo por los propios profesores permite tomar decisiones más fundamentadas sobre materiales y metodologías, lo que a su vez favorece una mejor comprensión de sus grupos de alumnos y una enseñanza más alineada con sus necesidades reales (Burns, 2025).

Una actividad como el pretest descrita en este estudio, aplicada al comenzar el curso, podría contribuir a detectar con mayor precisión las dificultades y necesidades lingüísticas específicas de los hablantes del español rioplatense. A su vez, al finalizar el curso, un postest permitiría evaluar si la secuenciación de los tonos aplicada a lo largo del curso facilitó el aprendizaje o no. Esta decisión brindaría una base

más sólida para organizar los contenidos del curso, en lugar de seguir ciegamente el orden propuesto por los manuales de pronunciación, sin realizar un análisis crítico previo. De esta manera, los docentes podrían ajustar su práctica, considerando los desafíos lingüísticos que sus estudiantes enfrentan al aprender los tonos del inglés.

No obstante, se reconoce la necesidad de continuar profundizando en esta línea de investigación para que los resultados obtenidos aquí alcancen validez significativa. Es necesario complementar este estudio con nuevos datos que confirmen las tendencias observadas. También se requiere investigar si una secuenciación basada en la dificultad percibida por los estudiantes al inicio del curso puede realmente mejorar la producción de los tonos. Así se podrían comparar dos enfoques: uno que siga el orden propuesto por los manuales de pronunciación, y otro que organice y presente los tonos según el nivel de dificultad que representan para los alumnos. Esto permitiría fundamentar con mayor claridad cuál es el orden más efectivo para enseñar este aspecto suprasegmental.

En suma, la enseñanza de la entonación del inglés plantea desafíos pedagógicos que, con frecuencia, no reciben la atención ni el tratamiento didáctico necesarios en los cursos de pronunciación dentro de la formación docente en fonética y fonología. La falta de estudios sobre la secuenciación del contenido entonativo, especialmente en el contexto argentino, ha llevado a que las decisiones pedagógicas se apoyen más en la intuición o prácticas tradicionales, que en criterios fundamentados en la evidencia. Por ello, profundizar en la investigación sobre la secuenciación de los tonos en este contexto puede incentivar una reflexión crítica por parte de los docentes e investigadores y contribuir al diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje más efectivas y ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes.

Referencias

Backman, N. (1979). Intonation errors in second-language pronunciation of eight Spanish-speaking adults learning English. *Interlanguage Studies Bulletin 4*(2), 239-265.

Bradford, B. (1988). *Intonation in Context*. Cambridge University Press.

Brazil, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge University Press.

Burns, A. (2025). In-service teacher education and action research. In: A. Burns & D. Kenan (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Teacher Action Research.* (pp. 307-317). Taylor & Francis Group.

Cauldwell, R. (2013). *Phonology for Listening*. Speech Action.

Derwing, T., & Munro M. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility; Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition, 20*(1), 1-6. https://doi.org/10.1017/S0272263197001010

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

Grabe, E., Rosner, B., García Albea, J., & Zhou, X. (2003). Perception of English intonation by English, Spanish and Chinese listeners. *ICPhS-15*, 763-766.

Hill, J. & Flynn, K. M. (2006). *Classroom Instruction that Works with English Language Learners*. ASCD.

Holmes, P., & Corbett, J. (2023). *Critical Intercultural Pedagogy for Difficult Times: Conflict, Crisis, and Creativity.* Routledge.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings.* (pp. 269-293). Penguin.

Jułkowska, I. A., & Cebrian, J. (2015). Effects of listener factors and stimulus properties on the intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech. *Journal of Second Language Pronunciation, 1*(2), 211–237. https://doi.org/10.1075/jslp.1.2.04jul

Levis, M., Derwing, T. M., & Munro, M. (Eds.). (2022). *The Evolution of Pronunciation Teaching and Research - 25 Years of Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness*. John Benjamins Publishing Company.

López Casoli, M., & Paderni, R. (2013). Using authentic materials in the intonation classroom. In: J. Przedlacka, J. Maidment, & M. Ashby (Eds.), *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*. (pp. 63-65). University College London.

Mok, P., Yin, Y., Setter, J., & Noor, M. N. (2016). Assessing knowledge of English intonation patterns by L2 speakers. *Speech Prosody 2016*, 543-547. https://doi.org/10.21437/speechprosody.2016-111

Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K., & Kemp, J. E. (2013). *Designing Effective Teaching.* (7ª ed.). Wiley.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum - A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.

Pickering, L. (2018). *Discourse Intonation: A Discourse Pragmatic Approach to Teaching the Pronunciation of English.* The University of Michigan Press.

Ramírez Verdugo, D. (2006). A study of intonation awareness and learning in non-native speakers of English. *Language Awareness, 15*(3), 141-159. https://doi.org/10.2167/la404.0

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology* (4ª ed.). Cambridge University Press.

Rojczyk, A., & Porzuczek, A. (2017). Discrimination of English tone contours by Polish learners. *Lingüística Silesiana, 38,* 53-66.

Saragih, D. Y., & Simarmata, H. M. P. (2019). The students' difficulties in using English intonation at Business Indonesia Murni Sadar Polytechnic. *Journal EK&BI, 2,* 155-166. https://doi.org/10.37600/ekbi.v2i1.89

Shevchenko, O. G. (2015). Sociolinguistic perspective on teaching English intonation for adult learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 200, 607-613. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.045

Toivanen, J. (2003). Tone choice in the English intonation of proficient non-native speakers. *Phonum, 9*, 165-168.

Trein, A. D., Alves U. K., & Luchini, P. L. (2022). Comprehensibility ratings in non-native speaker-listener binomials: implications. In: A. M. de Sousa, R. Garcia, & T. C. dos Santos (Eds.), *Perspectivas para o Ensino de Línguas, vol. 6* (pp.21-32). EDUFAC.

Ugarte Olea, M. S. A. (2018). The effectiveness of the instruction of the intonation of English implications to L1 Spanish trainee teachers. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 29*(2), 399-414.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wells, J. C. (2006). *English Intonation - An Introduction*. Cambridge University Press.

Windsor Lewis, J. (1995). The teaching of English intonation. In: J. Windsor Lewis (Ed.), *Studies in General and English Phonetics: Essays in Honour of Professor J. D. O'Connor.* (pp. 288-297). Routledge.