



Artículo de Investigación

El aprendizaje de los rasgos fonopragmáticos del enfado en español como lengua extranjera

Learning the Phonopragmatic Features of Anger in Spanish as a Foreign Language

Recibido: Agosto 2020 **Aceptado:** Octubre 2020 **Publicado:** Diciembre 2020

Beatriz Carbajal-Carrera

The University of Sydney, Australia
beatriz.carbajal@sydney.edu.au

Diana Martínez Hernández

Universitat de València, España
diana.martinez@uv.es

Dania Ramos Martín

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
dramos2@uc.cl

Resumen: Identificar la expresión de enfado en una lengua extranjera y reproducirla con adecuación y precisión son destrezas cuya relevancia y falta de propuestas satisfactorias han sido señaladas por las investigaciones sobre la enseñanza de emociones (Dewaele, 2010; Toya & Kodis, 1996). Este trabajo combina la identificación de carencias en la didáctica de la entonación emocional con el análisis de muestras espontáneas de enfado como base de unas pautas didácticas para introducir la enseñanza contextualizada de la expresión de enfado en español. A través de muestras de un corpus coloquial, se identifican los rasgos característicos de la expresión de enfado en español. Una selección de rasgos técnicos se adapta en una propuesta didáctica accesible que consta de las fases de identificación, inducción de patrones recurrentes, producción guiada y libre. La propuesta aquí realizada sirve como punto de partida para el diseño de unidades didácticas sobre el habla emocional y expresiva, un área en el que se carece de pautas didácticas.

Palabras clave: fonopragmática - prosodia - emociones - enfado - ELE

Citación: Carbajal-Carrera, B., Martínez Hernández, D. & Ramos Martín, D. (2020). El aprendizaje de los rasgos fonopragmáticos del enfado en español como lengua extranjera. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(2), 393-411. doi.org/10.15443/RL3029

Dirección Postal: Brennan MacCallum Building A18, Camperdown NSW 2006, Australia



Abstract: Identifying the expression of anger in a foreign language and reproducing it appropriately and precisely are skills whose relevance and lack of satisfying proposals have been pointed by research on the pedagogy of emotions (Dewaele, 2010; Toya & Kodis, 1996). This paper combines an identification of lacks in the pedagogy of emotional intonation with an analysis of spontaneous samples of anger as a basis to didactic guidelines for the introduction of the contextualized teaching of anger expression in Spanish. Through colloquial samples, key features for the expression of anger in Spanish are identified. A selection of technical features is adapted in an accessible didactic proposal that is conformed of the stages of identification, induction of recurrent patterns, guided and free production. The proposal offered here is a starting point for the design of didactic units on emotional and expressive speech, an area that lacks didactic guidelines.

Keywords: phonopragmatics - prosody - emotions - anger - Spanish foreign language

1. Introducción

La identificación y reproducción de patrones fónicos que expresan emoción constituye un reto para los hablantes de español como lengua extranjera (ELE) debido a que la prosodia en español expresa significado y la asociación del afecto del hablante con la prosodia difiere entre lenguas (Hidalgo & Cabedo, 2012; Cole, 2015; Hidalgo, 2015; Padilla, 2017). Estudios sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (LE) respaldan la variabilidad de la expresión de emoción en función de la lengua y cultura de los hablantes (Dewaele, 2010; Mesquita, 2010). En concreto, Graham et al. (2001) hallan que la competencia lingüística y el trasfondo lingüístico y cultural de los hablantes influyen en la identificación exitosa de la intensidad emocional en inglés, en especial entre los trasfondos asiáticos y árabes.

A esta dificultad se añade el escollo que supone la sordera fonológica en los hablantes de segundas lenguas, entendida como inexactitudes a la hora de filtrar los rasgos fonéticos de la L2 a través de las limitaciones de la L1 (Polivanov, 1969; Trubetzkoy, 1973; Gil, 2007; Padilla, 2015). Entre los estudios de cortesía en español, Devís (2017) apunta a malentendidos en el español hablado por brasileños debido a que sus rasgos melódicos se identifican por defecto como cortesías con referencia a los rasgos melódicos del español. En concreto, el riesgo de malentendido se puede incrementar en un contexto formal:

(...) es un malentendido que no se percibe como negativo pero pueden darse situaciones contextuales de mayor exigencia y formalidad, como una reunión de negocios, una entrevista de trabajo o una reunión académica, donde sí que podría interpretarse como una entonación inadecuada (...) como hablantes poco comprometidos o poco fiables. La caracterización y comparación de estos rasgos melódicos resulta por tanto de suma importancia para aquellos hablantes brasileños que quieran aprender el español con fines profesionales (Devís, 2017, p. 21).

Por su potencial de provocar conflictos, la expresión de enfado requiere de precisión tanto en la prosodia como en el léxico, pues el papel del enfado queda anulado tanto en su uso parco como

en su uso excesivo. Dewaele (2010, p. 13) ilustra esta necesidad con su experiencia personal: “I realised in a flash that I could not project the image of a legitimately angry customer demanding compensation in Spanish. I certainly did not want to be perceived as an abusive foreigner [...] When engaging in a linguistic confrontation, one needs to be quite sure of oneself, linguistically, culturally and pragmatically”. En la misma línea, Toya y Kodis (1996) hallan un reducido grado de expresión de enfado y descortesía en hablantes japoneses de inglés LE y apuntan a carencias en su exposición a muestras de enfado en el aula, así como a su falta de confianza para usar léxico del enfado como posibles causas.

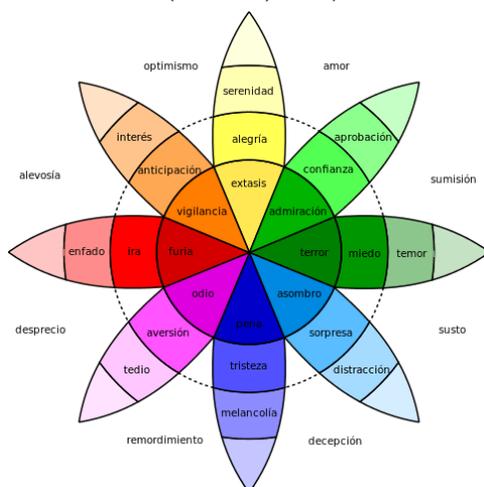
Frente a la abundancia de acercamientos a las emociones desde el punto de vista del desarrollo de la inteligencia emocional, las variables afectivas o la motivación (Ushioda & Chen, 2011), esta propuesta tiene como objetivo introducir la enseñanza de los rasgos melódicos y léxicos del enfado respecto al habla neutra en español. Para ello, en primer lugar, se identifican las aportaciones y carencias existentes en la literatura y sus aplicaciones docentes. A continuación, se analizan los rasgos fonopragmáticos característicos de la expresión de enfado en español en muestras extraídas del corpus de habla coloquial Val.Es.Co 2.0 (Cabedo & Pons, 2013). En este caso, analizar habla espontánea permitirá superar los escollos de propuestas metodológicas cuyos datos provienen de grabaciones hechas por actores (Pickering, 2019). Finalmente, se presenta una propuesta didáctica que adapta los resultados del análisis de modo accesible para los estudiantes de ELE y aborda carencias halladas en la revisión bibliográfica.

2. Conceptos clave

Los estudios existentes sobre el habla emocional presentan una serie de obstáculos que actúan en detrimento de la claridad de los resultados. Pickering (2019), por ejemplo, apunta que el estudio de emociones simuladas por actores y/o en laboratorios aporta mediciones precisas, sin embargo, restan realismo a los resultados. Por ello, el presente estudio se plantea como objetivo contribuir con datos realistas extraídos del análisis de intercambios reales de un corpus de habla espontánea.

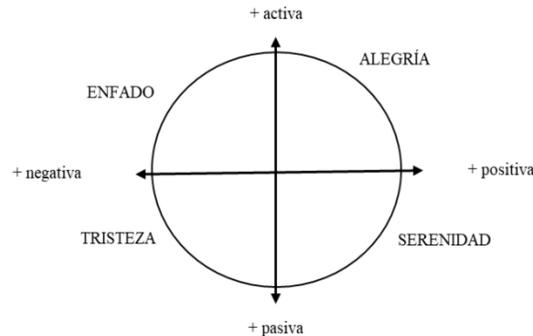
De las numerosas taxonomías existentes en el estudio de las emociones, este trabajo parte de la clasificación de las emociones básicas de Ekman (1970, 1999) que engloba: enfado, asco, tristeza, sorpresa, miedo y alegría. De acuerdo con nuestra visión, las emociones, además, ocurren en el habla en diversos grados y en solapamiento con otras, en línea con la concepción cromática de las emociones (Plutchik, 1984). Así, es posible observar que el enfado, en su grado más intenso, se realiza en ‘rabia’ y en su grado más leve en ‘molestia’; además, es común el solapamiento del enfado con el asco o la sorpresa (véase Figura 1).

Figura 1. Taxonomía de las emociones (Plutchik, 1984)



Para los fines del presente estudio, se entiende “emoción” como un episodio afectivo consciente en respuesta a la evaluación de un estímulo que implica los elementos de afecto, evaluación, valencia, activación, comportamiento comunicativo y ajustes fisiológicos¹ (Cowie & Cornelius, 2003; Mulligan & Scherer, 2012). Tal y como se muestra en la Figura 2, al disponer de un diagrama las dimensiones estructurales de activación (eje vertical: + activa a + pasiva) y valencia (eje horizontal: + positiva a + negativa), el enfado se define por una valencia negativa y una activación media-alta.

Figura 2. Dimensiones estructurales (Cowie & Cornelius, 2003)



Uno de los principales retos que supone la identificación de los rasgos prosódicos de las emociones es el hecho de que emociones contrarias comparten rasgos (Johnstone & Scherer, 2000): en español, Garrido (2011) ha hallado que la alegría, la sorpresa y el miedo se caracterizan con respecto al habla neutra por un tono más elevado, mayor número de inflexiones en el tonema (ascendentes, descendentes y circunflejos) y un tempo más rápido. No obstante, estos rasgos también son compartidos por el enfado y el miedo, si bien en menor grado con respecto al habla neutra. Únicamente la tristeza se desmarca del resto de las emociones en su caracterización con un tono más bajo, menos inflexiones y un tempo más lento.

En este trabajo nos centraremos en el enfado, cuya función confrontacional puede provocar conflictos entre los hablantes. El enfado se entiende como una emoción que implica una evaluación de una falta de respeto junto con el deseo de que este sea restablecido (Smedslund, 1993). Si bien es posible analizar el enfado desde un punto de vista biológico, psicológico o sociocultural, este trabajo enfatiza su aspecto sociocultural (Dewaele, 2010; Averill, 1982), pues las convenciones lingüísticas y socioculturales informan de los valores de los hablantes, condicionando así la forma en que se evalúan los estímulos (Boiger & Mesquita, 2012). Por ello, los fenómenos fonopragmáticos expresivos como el enfado merecen un lugar en la enseñanza de lenguas, pues forman parte de la realidad comunicativa y es conveniente proveer a los hablantes de LE de las herramientas necesarias para gestionar este tipo de interacciones (Mugford, 2008).

Pese a la existencia de un creciente número de estudios relacionados con la pragmática interaccional que analizan patrones asociados con las emociones, estos se realizan predominantemente en angloparlantes y, por tanto, no pueden ser considerados universales debido a que las emociones se construyen a través de diferentes realidades lingüísticas y culturales (Wierzbicka & Harkins, 2001). De hecho, los estudios de antropología apuntan a que la cultura modela tanto la diversidad emocional como la experiencia emocional, construyendo lo que se denomina la geografía de las emociones (Boroditsky, 2011). Este panorama apela a una necesidad de profundizar en el estudio del habla con significado emocional en español.

En su realización fonopragmática, el enfado emplea recursos de la descortesía pues ambos fenómenos apuntan a la confrontación. En concreto, la descortesía generalmente se vale de la intensificación o énfasis de palabra (foco estrecho) en cuanto a recursos lingüísticos (Devís, 2011; Hidalgo & Martínez, 2017) y de las palabras tabú en cuanto a recursos léxicos (Dewaele,

2010). De acuerdo con Devís (2011), la intensificación se define como un mecanismo lingüístico que es posible emplear al servicio de la cortesía o de la descortesía en función de la situación comunicativa (Devís, 2011; Devís & Bartolí, 2014). Por su parte, la principal función de las palabras tabú es expresar emociones en forma de tabús que manifiestan una frustración, al tiempo que propician una descarga (Jay & Janschewitz, 2008; Carbajal-Carrera & Castro, 2020). A partir de su análisis acústico y validación perceptiva, Devís (2011) define modelos melódicos para transformar actos comunicativos corteses en descorteses, incluyendo la transformación de halagos en ofensas, ruegos en órdenes y cooperaciones en confrontaciones. En concreto, selecciona dos modelos por su eficacia en la fase perceptiva de su análisis cuya estrategia consiste en: a) introducir más de un énfasis de palabra para conseguir un contorno entonativo en zigzag (superiores al 50% con respecto a la vocal átona anterior); b) combinar las prominencias en átonas en ascenso por encima del 50%, con una inflexión final descendente superior al -30%. En suma, la autora define la descortesía como un código semiestable socialmente compartido por los hablantes de español coloquial compuesto por rasgos melódicos (Cantero, 2014). El código semiestable de la descortesía aporta un elemento de agresividad a los enunciados que puede ser reforzado por situaciones comunicativas de confrontación o conflicto, en especial en enunciados léxicamente marcados.

En cuanto a los recursos léxicos, Dewaele (2010) apunta que las palabras tabú con un mismo referente no son emocionalmente equivalentes sino que su selección varía en función de los contextos y de los interlocutores, de ahí la dificultad de los hablantes de LE en su evaluación y uso. Jay y Janschewitz (2008) identifican un abanico de palabras tabú con diversos grados de ofensividad (*shades of gray*) y mencionan al respecto la variedad léxica existente para denominar los genitales masculinos. Se explica así la importancia de la precisión léxica en la expresión de enfado.

El presente estudio, dado su enfoque fonopragmático, atenderá tanto a los recursos melódicos como a los recursos léxicos pues, tal y como apunta Stibbard (2001), los sonidos aislados no aportan pistas sistemáticas para diferenciar las emociones, sino que la expresión de emoción está ligada al contexto.

Tras esta relación de las aportaciones teóricas a la expresión de enfado, una revisión de manuales y métodos de la entonación emocional en español nos permitirá identificar las carencias específicas que abordaremos en nuestra propuesta didáctica.

3. La entonación emocional en los manuales de ELE

Los estudios sobre adquisición del componente fónico coinciden en subrayar el papel secundario otorgado a la prosodia en los manuales de ELE (Cortés, 2001; Bartolí, 2012; Hidalgo, 2015; Kalan, 2017). El menosprecio de los conocimientos prosódicos y su relevancia desde los niveles iniciales de aprendizaje conlleva la insuficiente atención que reciben, en especial en los niveles iniciales (Cortés, 2001; Kalan, 2017). Además, estos acercamientos asumen que la entonación de una lengua extranjera se aprende sobre la marcha, casi de modo inconsciente, mediante el contacto con la L2.

En concreto, la entonación expresiva se ha considerado un fenómeno no susceptible de sistematización, en base a su carácter estilístico, y no digno de incluirse entre los objetivos didácticos debido a su supuesto carácter universal compartido por los hablantes. Sin embargo, la entonación emocional se ha reconocido como un código semiestable (Cantero, 2014) que ofrece dificultades para los estudiantes de segundas lenguas, por contener un componente sociocultural propio de cada lengua (Min & Schirmer, 2011).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, MCER (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, PCIC (Instituto Cervantes, 2006) incluyen tanto las formas entonativas básicas como las modalidades expresivas y afectivas en los contenidos fonéticos. Ambos referentes proponen introducir la entonación expresiva de manera diversificada e

interactiva en la “fase de profundización” (niveles B1-B2), junto con las formas de cortesía, ironía y mandato. Con la introducción de estos contenidos se aspira a la expresión de estados emocionales usando inflexiones tonales adecuadas, junto a una pronunciación lo más cercana posible al español. La “fase de perfeccionamiento” (niveles C1-C2) incluye la expresión de la decepción, la resignación y el reproche, así como del énfasis. En esta fase el objetivo es dominar las inflexiones tonales y modificar la articulación según la situación comunicativa y el registro.

Los análisis de la entonación en manuales de ELE disponibles en la bibliografía revisada muestran limitaciones en el desarrollo del componente fónico respecto a las metodologías actualizadas, con un predominio de actividades de pronunciación descontextualizadas. Si bien, Bartolí (2012) identifica la presencia del componente fónico en la mayoría de los 44 manuales analizados en su estudio, que se reduce a actividades de comprensión auditiva y de expresión oral para trabajar destrezas de pronunciación (*Intercambio 1 y 2*). Además, los contenidos explícitos referidos a la pronunciación se limitan a su relación con la ortografía (*Para empezar A y B, Gente 1, Español en marcha*), a la pronunciación de elementos segmentales (*Para empezar A y B*) y están articulados con actividades del tipo escucha/clasifica (*Para empezar A y B, Avance*) de eficacia reducida. En algunos casos, la pronunciación se incluye solo en el libro de ejercicios para practicar la expresión oral (*Intercambio 1 y 2, Así me gusta 2*). La entonación se incluye en ciertos manuales, pero solo se enseña la función distintiva (“entonación lingüística” según Cantero, 2014), es decir, la diferencia entre enunciación, interrogación y exclamación (*Mirada*).

La desarticulación entre los contenidos gramaticales/sintácticos y los fonéticos es otra de las deficiencias identificadas; la entonación se trabaja de modo tradicional y explícito, con escaso vínculo con la expresión oral, y con un predominio del soporte escrito. En concreto, Gospodarič (2003) apunta a una abundancia de ejercicios controlados o semicontrolados que restringen la creatividad e interactividad necesarias para desarrollar destrezas prosódicas. A su vez, Kalan (2017) denuncia el tratamiento asistemático de la entonación y el tránsito (poco recomendable desde la didáctica de la entonación) de lo segmental a lo suprasegmental en los contenidos (*Diverso 1 y 2*) así como la falta de una base comunicativa incluso en los manuales más recientes, incluyendo *Diverso, Gente* o *Bitácora*. En parte debido a ello, la entonación expresiva se limita a actividades del tipo escucha/identifica en un número escaso de manuales (*Así me gusta 2, Prisma progresa B1*).

Compuesta por dos ejes de análisis, la metodología integradora de base comunicativa propuesta por Hidalgo (2015) se desmarca de los enfoques tradicionales de enseñanza de la entonación. A través de un eje sintagmático de análisis, se introduce al estudiante en las funciones demarcativa e integradora de la entonación. Como complemento, un eje paradigmático de análisis trabaja la entonación en contexto a través de dos subfunciones: una función modal primaria (asociada a valores neutros) y una función modal secundaria (asociada a valores marcados como los matices descortesés, por ejemplo). Este acercamiento a la entonación como un rasgo marcado permite establecer un punto de contraste con una base en el aprendizaje de los rasgos característicos de los fenómenos expresivos.

Basada en un análisis acústico del enfado en español, nuestra propuesta didáctica constituye una alternativa a las carencias identificadas en cuanto a secuenciación, desarrollo explícito de la entonación y tratamiento contextualizado de contenidos curriculares y destrezas comunicativas.

4. Metodología y resultados del análisis

La fonopragmática analiza los valores de las unidades fónicas en un determinado contexto (Padilla, 2004). Su atención al contexto explica su foco en los significados pragmáticos frente a los significados semánticos de las unidades fónicas. En este trabajo, el enfoque fonopragmático se traduce en analizar las condiciones, características y efectos del empleo de la entonación de enfado por parte de los hablantes en situaciones comunicativas reales. Para ello, se han observado los diferentes comportamientos tonales de las manifestaciones de enfado en un corpus de habla espontánea, a partir de un análisis acústico cuantitativo y cualitativo de parámetros fonético-

fonológicos concretos.

4.1 Corpus

Debido a la falta de realismo que presentan las muestras extraídas de laboratorio (Pickering, 2019), se ha seleccionado el corpus de habla espontánea Val.Es.Co. 2.0 (Cabedo & Pons, 2013). Si bien el uso de un corpus espontáneo implica una menor precisión en las mediciones frente a muestras de laboratorio, la aproximación a muestras reales no alienadas parece razonable como exploración previa a futuras investigaciones complementarias. Las conversaciones coloquiales presentan una modalidad prototípica, esto es, muestran una mayor relación de igualdad social y funcional entre los interlocutores, una mayor relación vivencial de proximidad (es decir, un conocimiento mutuo compartido) y un marco de interacción familiar que implica una temática no especializada (Briz, 1998).

En base a la calidad acústica de las grabaciones espontáneas y a la aparición de variedad e intensidad en la expresión de emociones, se han seleccionado 4 conversaciones con una duración media de 30 minutos cada una, en las que participan 8 hablantes (5 mujeres y 3 hombres). Los participantes se encuentran en una franja de edad entre los 20 a los 25 años, comparten un nivel sociocultural medio-alto y su variedad lingüística se corresponde al español peninsular hablado en Valencia. Se pretende así ofrecer un modelo de acercamiento al análisis de esta variedad del español que pueda ser complementado en futuros estudios con análisis de otras variedades.

En la fase inicial del análisis se han identificado en las 4 conversaciones un total de 32 enunciados referentes a la emoción de enfado. Estos se corresponden con la unidad acto² (Grupo Val.Es.Co., 2014): 24 en el caso de las mujeres y 8 en el de los hombres³. La mayor ocurrencia de ejemplos de enfado entre mujeres en la muestra apunta al desajuste en el número de hablantes, así como a la presencia de factores de tipo sociocultural e individual. Una mayor expresión de emoción en las mujeres se ha ligado a la influencia de la instrucción diferencial en la inteligencia emocional (Brody & Hall, 2000). Este es un aspecto digno de atención que la presente investigación no abarca por su foco en la identificación de los rasgos de enfado.

4.2 Resultados del análisis acústico

Los ejemplos de enfado se han analizado mediante el programa de análisis acústico *Praat* (Boersma & Weenink, 2009), con objeto de comprobar cuáles de las variables y variantes prosódicas consideradas sobre la unidad acto resultaban verdaderamente pertinentes para la expresión de enfado, esto es, *f0* media (Hz), rango de *f0*, *f0* mínima, *f0* máxima, intensidad media (dB), rango de intensidad, intensidad mínima, e intensidad máxima. De acuerdo con la bibliografía expuesta se han considerado los parámetros acústicos de *F0* e intensidad como elementos recurrentes en la expresión de la emoción trabajada.

Los resultados cuantitativos no normalizados del conjunto de actos analizados (32) Se muestran en la Tabla 1.

De los datos expuestos en la Tabla 1 se deduce que el rango de valores para la frecuencia fundamental (*F0*) (valor mínimo y valor máximo en hercios) se extiende de 205,2 a 100,9 Hz para los varones y de 283,9 a 109,35 Hz para las mujeres, encontrándose una diferencia en la amplitud de rango, mayor en el sexo femenino. Las medidas de perturbación de la amplitud (valor mínimo y valor máximo en decibelios) son análogas a los índices de *F0*: se extiende de 76,55 a 44,8 dB para los varones y de 81 a 62,6 dB para las mujeres; se halla, en este caso, una diferencia en la amplitud de rango, mayor en el sexo masculino. Los datos relativos al rango de valores de los parámetros analizados, por tanto, muestran cierta correspondencia con respecto a los datos normativos que acostumbramos a ver en el análisis de otras emociones como, por ejemplo, la alegría (Garrido, 2011; Hidalgo, 2017), si bien su representatividad debería ser comprobada mediante un análisis estadístico pormenorizado.

Tabla 1. Resultados del análisis acústico en *Praat*

| Parámetros fonético-fonológicos | M | |
|---------------------------------|--------|--------|
| | Hombre | Mujer |
| F0 media (Hz) | 155,5 | 202,1 |
| Rango de F0 (Hz) | 104,3 | 174,55 |
| F0 máxima (Hz) | 205,2 | 283,9 |
| F0 mínima (Hz) | 100,9 | 109,35 |
| Intensidad media (dB) | 67,9 | 74 |
| Rango de intensidad (dB) | 31,7 | 18,3 |
| Intensidad máxima (dB) | 76,55 | 81 |
| Intensidad mínima (dB) | 44,8 | 62,6 |

Ante los posibles fallos que se pueden extraer de un análisis normativo de este tipo y para minimizar los posibles errores de estimación o extracción de la F0 y de la intensidad, también se utilizan algoritmos que suavizan o estilizan los contornos. Por ello, las curvas melódicas se han estilizado usando el método que ofrece *Praat*, que permite ajustar el nivel de semejanza entre una curva melódica original y su correspondiente curva estilizada gracias a un «factor de resolución» (*Frequency resolution*). Los resultados de las curvas estilizadas (32) se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Rasgos melódicos de las curvas estilizadas en *Praat*

| Parte | Movimiento | n |
|-----------------|--|----|
| Cuerpo | Declinación plana con énfasis de palabra | 17 |
| Inflexión final | Inflexión final simple ascendente | 5 |
| | Inflexión final simple descendente | 4 |
| | Inflexión final circunfleja A-D | 9 |
| | Inflexión final simple suspendida | 11 |
| Curva | Circunfleja | 5 |
| | Plana/suspendida | 21 |

Los movimientos presentados en la Tabla 2 son los más frecuentes en el grupo analizado: declinación plana con énfasis de palabra en el cuerpo (en 17 de los 32 ejemplos analizados); inflexiones finales simples ascendentes (5), descendentes (4), circunflejas A-D (9) y suspendidas (11); y curvas circunflejas (5) y planas (21) en la totalidad del contorno.

Esta última caracterización acústica de los elementos estructurales del contorno, además, permite definir la melodía del mismo y establecer una serie de patrones melódicos característicos, de acuerdo con el tonema y sus márgenes de dispersión. Fijándonos exclusivamente en la forma de la curva estándar (“perspectiva holística” de acuerdo con Hidalgo, 2019), en función del perfil que se manifiesta en cada gráfico, se podrían categorizar los siguientes perfiles definidos.

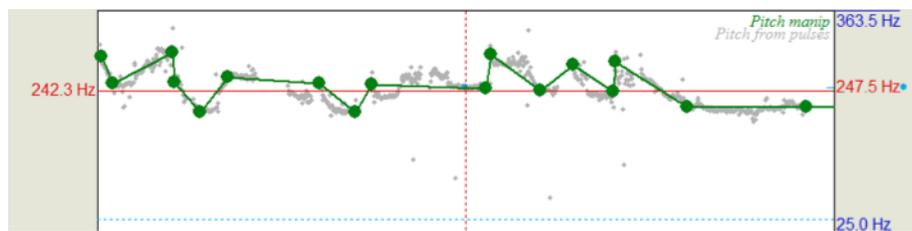
4.2.1. Declinación plana o suspendida con énfasis de palabra e inflexión final simple suspendida

Las inflexiones tonales internas son el rasgo más llamativo y constante en este grupo de actos. Se trata de la sucesión de dos o más segmentos tonales contiguos que provocan un efecto perceptivo de desdoblamiento vocálico o alargamiento. Este efecto no duplica necesariamente

la duración de la vocal.

Las inflexiones internas no son siempre pronunciadas de la misma forma. Lo habitual es encontrar movimientos en los que la diferencia entre los dos segmentos tonales en que se desdobra la vocal ronde el 15%, siguiendo el modelo de Análisis Melódico del Habla (Cantero, 2002; Cantero et al., 2005). Sin embargo, en este caso, esta característica alcanza diferencias frecuenciales más elevadas debido al énfasis de palabra que se muestra. Como se observa en la Figura 3, las palabras enfatizadas presentan un tipo de contraste melódico (normalmente, de ascenso) con respecto al resto del contorno (foco estrecho). La línea melódica del perfil correspondiente al ejemplo 25_1 (Figura 3) presenta un cuerpo plano con énfasis de palabra (foco ancho o foco estrecho) que finaliza con un tonema suspendido.

Figura 3. Curva melódica estilizada del ejemplo 25_1 (acto/ intervención: “saber algo vamos porque en todos los trabajos↑ quieras que no te piden mogollón de idiomas”)



4.2.2 Declinación circunfleja o de foco ancho con énfasis de palabra e inflexión final simple descendente

Solo en los casos en los que el acto es lo suficientemente extenso puede localizarse claramente un énfasis de palabra aislado dentro del contorno. En contornos muy breves, sin embargo, no es posible diferenciar entre foco ancho y foco estrecho. Los límites entre el énfasis del contorno en su conjunto y el énfasis de una parte del contorno siguen siendo muy imprecisos.

Figura 4. Curva melódica estilizada del ejemplo 18_4 (acto/ intervención: “si pero es que sus sobrinas↑ van/ dos sobrinas/su sobrino↑ que era con el que iba YO”)

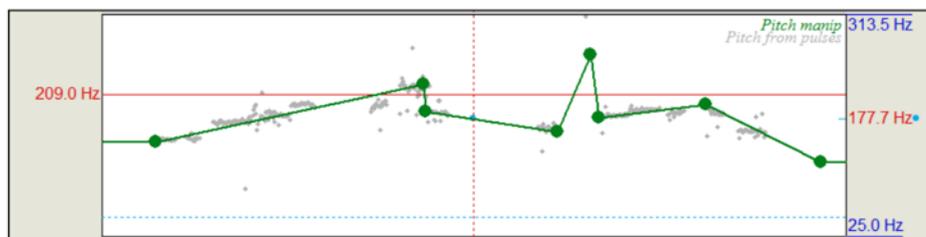


Figura 5. Curva melódica estilizada del ejemplo 13_3 (acto/ intervención: “todo el puuto día limpiando ¿eh?”)

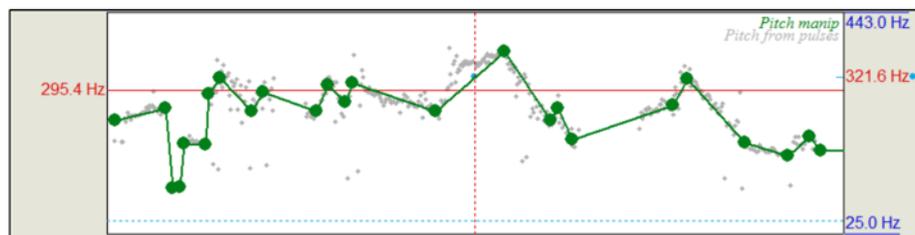
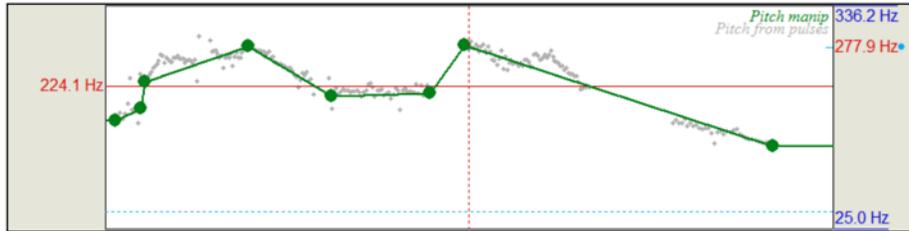


Figura 6. Curva melódica estilizada correspondiente al segundo acto del ejemplo 13_6 (acto 2: “siempre salgo con los pies llenos de espuma”)

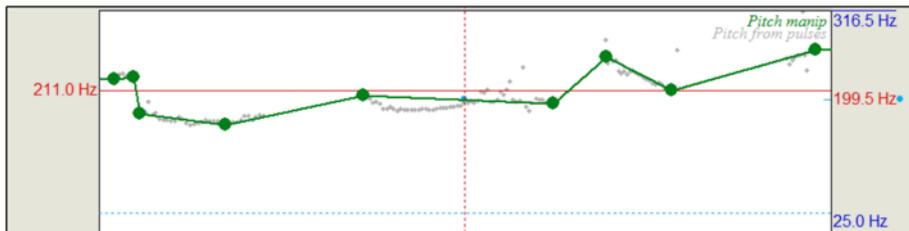


En las Figuras 4, 5 y 6, las inflexiones internas localizadas se producen en una sucesión de sílabas, por lo que se observa más claramente el énfasis del contorno en su conjunto (foco ancho) y no solo de una parte de este (foco estrecho), incluso, en ocasiones, se observa una resituación de la inflexión final circunfleja a la altura del primer pico (véase Figura 5). Además, tal y como ilustra Figura 5, entre los ejemplos analizados destaca la ocurrencia de palabras tabú para expresar frustración y descarga (Jay & Janschewitz, 2008; Dewaele, 2010; Carbajal-Carrera & Castro, 2020). El zigzag, la resituación o los contornos circunflejos, a partir de las modulaciones tonales referentes al foco ancho, a menudo ocurren acompañados de énfasis de palabra internos, lo cual refuerza la descarga de las palabras tabú.

4.2.3 Inclinación con énfasis de palabra e inflexión final simple ascendente

En la curva referente al ejemplo 13_9 (Figura 7), el cuerpo del contorno asciende hasta llegar a su punto más alto en la inflexión final (ascendente). En este caso, aunque se observen inflexiones internas puntuales, el contorno finaliza con un tonema ascendente pronunciado por encima de los valores que se observan en el resto de la curva.

Figura 7. Curva melódica estilizada correspondiente al segundo acto del ejemplo 13_9 (acto 2: “yo la voy a aprobar este año”)



Del análisis realizado se han seleccionado los rasgos más prominentes y accesibles para su aplicación en la propuesta presentada. Estos rasgos se han considerado como rasgos marcados característicos del enfado con referencia a un constructo de habla no marcada o neutra. Si bien el habla neutra no entra dentro del enfoque de este trabajo, se ha adoptado el binomio marcado/no marcado en la propuesta didáctica dada su utilidad para la enseñanza del habla emocional (Véase Hidalgo, 2015): (1) aumento de F0 en mujeres (enfado: +agudo vs. habla neutra: +grave), e intensidad en hombres; (2) inflexiones internas (énfasis de palabra), (3) inflexión final simple ascendente, descendente y suspendida, inflexión final circunfleja A-D, y curvas circunflejas y suspendidas (enfado: (↗, ↘, ↗↘, ↘↗ vs. habla neutra: →) y (4) palabras tabú (puto, de los huevos, etc.). La aplicación de estos resultados se ha complementado con un rasgo adicional procedente de la revisión bibliográfica: (5) tempo (enfado: +rápido vs. habla neutra: +lento) (Garrido, 2011).

5. Propuesta didáctica

A partir de los datos recogidos en la revisión bibliográfica y en el análisis de muestras de enfado

en el corpus del Grupo Val.Es.Co. 2.0., se ha diseñado una propuesta didáctica que consta de tres fases: a) Percepción e identificación, b) Autopercepción y producción guiada y c) Producción libre. Esta propuesta está destinada a niveles avanzados de competencia lingüística (C1-C2), de acuerdo con las pautas del MCER y del PCIC.

5.1 Fase de percepción e identificación

Objetivo: identificar los rasgos del enfado en el discurso oral en español.

Destrezas: comprensión auditiva; expresión e interacción oral.

Materiales: grabaciones audiovisuales extraídas de la sección “Hasta el coño” del programa televisivo El intermedio⁴; fichas correspondientes a las fases de percepción e identificación (véanse Figuras 8 y 9).

Duración estimada: una sesión, 50 minutos.

Dinámica: clase abierta (actividad 1); individual, parejas y clase abierta (actividades 2 y 3).

Instrucciones:

Actividad 1. ¿Sabes qué es “estar hasta las narices”? ¿Conoces otras expresiones que indiquen lo mismo en español? Por ejemplo, ¿cómo se dice en México? ¿Qué palabras usas en español cuando estás hasta las narices? ¿Qué es lo que más te molesta del sexismo?

Actividad 2. Escucha estas entrevistas, ¿cuáles de estas personas están hasta las narices? Marca la casilla correspondiente a enfado o habla neutra en función de la reacción de cada una de las cuatro entrevistadas:

Figura 8. Actividad 1. Ficha fase de percepción. Fuente audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=NC09LufSvPw> Imagen: Pixabay

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 😊 | | | | |
| 😡 | | | | |

Actividad 3. Escucha de nuevo los fragmentos de audio y completa la tabla marcando con una cruz la emoción correspondiente a cada rasgo. Anota también las palabras tabú que escuches en los fragmentos y las palabras con énfasis en la entonación.

Figura 9. Actividad 3. Ficha fase de identificación. Imagen: Pixabay

| RASGOS | | EMO | | EMO | |
|----------------------|------------|-----|--|----------|--|
| Tono | agudo | | | grave | |
| Movimientos | ↗, ↘, ↖, ↙ | | | → | |
| Tempo | + rápido | | | - rápido | |
| Palabras con énfasis | _____ | | | | |
| Palabras tabú | _____ | | | | |

😊 😡
😊 😡

Justificación: En la actividad 1 se focaliza la atención sobre el recurso léxico que protagoniza esta actividad (*estar hasta...*) y se activan redes de vocabulario relacionadas con “estar hasta las narices” en diferentes variedades del español. En esta actividad también se activan conocimientos previos sobre vocabulario utilizado para expresar enfado. Además, se prepara el contenido sociocultural de la grabación audiovisual (“Hasta el coño” del programa televisivo *El Intermedio*).

En la actividad 2 se trabaja la comprensión auditiva de los fragmentos de entrevistas con el fin de identificar cuáles de las intervenciones se acercan más al enfado y cuáles al habla neutra. Es importante subrayar aquí la realización gradual e híbrida de las emociones en el habla (Plutchik, 1984; Cowie & Cornelius, 2003) para concienciar a los estudiantes de la imposibilidad de hallar emociones en estado puro, de ahí la relevancia de una óptima selección de ejemplos para este fin.

En la actividad 3 se han simplificado e incorporado en una tabla los rasgos característicos del enfado de acuerdo con el análisis de habla coloquial de muestras del corpus Val.Es.Co. Cabe enfatizar que los rasgos incluidos en la tabla abarcan tanto el aspecto fónico como el lingüístico en consonancia con el enfoque fonopragmático de este trabajo. Se pretende así ofrecer estrategias a los estudiantes para guiarse a través de múltiples recursos, así como presentar una metodología de destrezas integradas en la que los componentes no funcionan de forma aislada (Stibbard, 2001; Dewaele, 2010).

5.2 Fase de autopercepción y producción guiada

Objetivos: asimilar correctamente los distintos patrones fonéticos y los significados informativos y afectivos de la entonación de enfado; y aplicar una metodología digital basada en grabaciones de audio y apoyos visuales para corregir aspectos referentes a la prosodia.

Destrezas: comprensión auditiva; expresión e interacción oral.

Materiales: ordenadores con micrófono y programa *Praat*; grabaciones del corpus manejado.

Duración estimada: dos sesiones de 50 minutos cada una.

Dinámica: clase abierta (actividades 1 y 4); parejas (actividades 2 y 3).

Instrucciones:

Actividad 1. Descubre con tu profesor las técnicas y los recursos que ofrece el programa informático *Praat* para el análisis acústico de la melodía.

Actividad 2. Graba a tu compañero en *Praat* simulando la emoción de enfado tomando de ejemplo las siguientes 6 oraciones:

1. Tía, me tiré dos horas y cuarto limpiando la habitación de los huevos
2. Todo el puto día limpiando
3. Espérate cinco minutos y nos vamos
4. Esto es desesperante, te lo juro
5. Tía, sí que estamos tontas
6. Tampoco frené tanto, tío

Actividad 3. A partir de las grabaciones realizadas, anotad en parejas las claves acústicas que os han llamado la atención. Una vez detectadas, estilizad las curvas con el método aprendido.

Actividad 4. Junto con el profesor, y a partir de los esquemas realizados, manipulad las claves acústicas de tono y volumen para llegar a una correcta pronunciación.

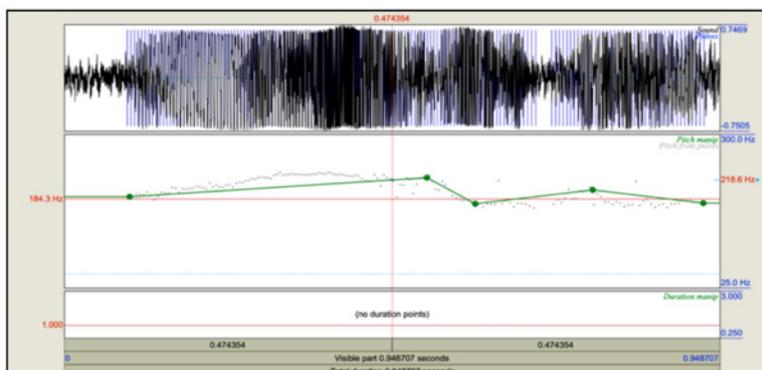
Justificación: A lo largo de la actividad 1 se pretende que el alumno interiorice, preferentemente, las técnicas de grabación y estilización de curvas entonativas a partir del programa informático de análisis acústico *Praat*.

En la actividad 2, cada estudiante graba en *Praat* los actos propuestos, extraídos del corpus de habla espontánea Val.Es.Co. 2.0., desde su propio puesto. La grabación en pareja tiene el

objeto de supervisar el trabajo del compañero, teniendo en cuenta los rasgos lingüísticos de la expresión de enfado en español introducidos en la actividad inicial (palabras tabú, insultos, marcadores del discurso, cambios de frecuencia e intensidad pronunciados, declinaciones con énfasis, etc.).

Una vez realizada la grabación, en la actividad 3 se procede a modificar la curva de la entonación. De este modo, la curva original se estiliza con el método que ofrece *Praat*. Pueden realizarse varios tipos de manipulaciones de F0, intensidad, tempo, añadiendo o quitando puntos en la posición del cursor (desplazar, eliminar o añadir puntos). En el trasfondo siempre queda la gráfica original, en gris pálido, que sirve como referencia (véase Figura 10).

Figura 10. Curva estilizada en *Praat*



En la actividad 4 se podrá transmitir el archivo al ordenador del profesor y este, junto con los estudiantes, podrá realizar las manipulaciones pertinentes sobre la curva de F0 del estudiante. Se trata de que, sin cambiar en exceso la línea general de entonación de la frase, se introduzcan modificaciones en el nivel de la palabra. A partir de aquí, se reproducirá el nuevo sonido y se contará con un apoyo (*feedback*) visual que facilitará la comprensión de la ubicación y de la altura relativa a los distintos parámetros fonético-fonológicos.

El estudiante, al oír su propia voz, entenderá en qué consisten las claves acústicas que se enseñan, y será capaz de repetirlas adecuadamente. En este caso, tras la autoescucha, la repetición inmediata afianza el efecto a largo plazo. Como consecuencia práctica para los profesores de lenguas, esto implica que para poder enseñar a pronunciar, primero tenemos que enseñar a percibir. Este planteamiento, pues, tiene en cuenta la sordera fonológica del alumno. La dificultad perceptiva desaparece si se toma como modelo la propia voz del alumno; supone, por tanto, una manera eficiente de conseguir que los alumnos aprendan a reproducir melodías características en español (Lahoz, 2007).

5.3 Fase de producción libre

Objetivos: identificar los rasgos entonativos y léxicos del enfado en un contexto real; desarrollar la expresión oral del enfado en el género de la entrevista; y desarrollar las destrezas digitales introducidas en la fase anterior sobre el uso de *Praat* para corregir la entonación.

Destrezas: comprensión auditiva; expresión e interacción oral.

Materiales: entrevistas audiovisuales 1 y 2 extraídas de Youtube; ordenadores con micrófono y programa *Praat*.

Duración estimada: dos sesiones de 50 minutos cada una.

Dinámica: clase abierta (actividad 1); parejas (actividades 2 y 3).

Instrucciones:

Actividad 1. Reflexiona sobre las preguntas de la prensa en estas entrevistas y observa la

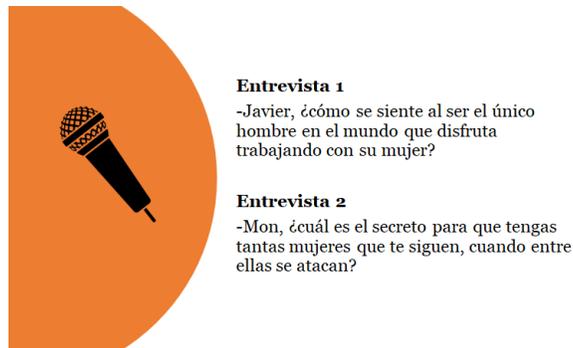
reacción de los entrevistados. ¿Qué personas expresan enfado en el vídeo y por qué? ¿Qué elementos lingüísticos y extralingüísticos característicos del enfado introducidos al comienzo de esta unidad puedes identificar?

(1) Entrevista 1. El actor español Javier Bardem responde a una pregunta sobre su esposa en una rueda de prensa en Cannes: <https://www.youtube.com/watch?v=z0wcmZVJilk>

(2) Entrevista 2. La cantautora chilena Mon Laferte responde a una pregunta sobre sus seguidoras en una rueda de prensa en México: <https://www.youtube.com/watch?v=Pol2pkWCXWg>

Actividad 2. En parejas, escoged una de las preguntas, recread y grabad vuestra reacción en *Praat*. No olvidéis incluir la expresión de enfado en vuestra respuesta. Prestad atención a los rasgos identificados en las actividades introductorias de la unidad: tono, intensidad, tempo, palabras con énfasis y palabras tabú.

Figura 11. Actividad 2. Preguntas clave. Imagen: Pixabay



Actividad 3. Intercambiad vuestra grabación con otra pareja y escuchadla en *Praat*. Realizad ajustes en el tono y tempo en los fragmentos en los que podéis identificar enfado. Por último, reflexionad sobre cómo es posible intensificar el enfado en español.

Justificación: En la actividad 1 se reflexiona sobre los diferentes grados de expresión de enfado y sus recursos lingüísticos y extralingüísticos en un trasfondo sociocultural relevante (Carbajal-Carrera, 2012). Frente al predominio de actividades escritas para desarrollar la entonación emocional hallada en la revisión bibliográfica, esta actividad parte del estímulo de material audiovisual (Carcedo, 1994) y se desarrolla de forma exclusivamente oral.

En la actividad 2, los estudiantes ponen en práctica, con una autonomía adquirida progresivamente a lo largo de la unidad, los rasgos melódicos del enfado introducidos en la fase de percepción e identificación y consolidados en la fase de autopercepción y producción guiada. Siguiendo el modelo de Hidalgo (2015), la introducción previa de los valores neutros de la entonación y sus funciones demarcativa e integradora permite a los estudiantes reproducir patrones de entonación expresiva que se combinan con expresiones frecuentes de enfado. Con este, la tabla facilitada en la fase de identificación (Figura 9) cumple una función orientadora.

La actividad 3 pretende continuar con la familiarización de los estudiantes con la herramienta de análisis *Praat* introducida en la fase de autopercepción, y reflexionar sobre los rasgos que permiten expresar enfado con el apoyo visual que proporciona el programa (Olson, 2014; Martínez, 2019).

6. Conclusiones

A través del análisis acústico y perceptivo de un corpus de habla, este trabajo ha explorado un fenómeno desatendido: los rasgos de la expresión de enfado en español. Los resultados

del análisis coinciden con Garrido (2011) en su hallazgo de una variedad de inflexiones en la expresión de enfado en español. En la misma línea que Devís (2011), los datos recogidos muestran una variedad de perfiles de la prosodia del enfado, lo cual apunta a la necesidad de seleccionar los perfiles más rentables y recurrentes para su enseñanza. Además, las muestras de enfado analizadas incluyen recursos poco corteses como las palabras o expresiones tabú (*puto, de los huevos*), insultos (*tonta*), marcadores del discurso de control del contacto (*tío*), pues los contenidos expresivos están codificados en la entonación, pero también en elementos lingüísticos de nivel léxico y gramatical, y extralingüísticos, tales como los bufidos (Stibbard, 2001; Dewaele, 2010).

La aplicación didáctica ha incorporado los resultados del análisis de forma accesible para los estudiantes y ha abordado carencias identificadas en la literatura. Esta propuesta ha tratado de ejemplificar la puesta en práctica de una serie de pautas específicas sobre la estructura y contenido de la enseñanza del enfado que se reflejan en la justificación de cada fase y se resumen a continuación.

A nivel estructural, consideramos que es necesario incorporar la enseñanza de la expresión de enfado en español siguiendo una secuenciación didáctica progresiva articulada en las fases de: a) Percepción e identificación, b) Autopercepción y producción guiada y c) Producción libre. Frente al predominio de actividades aisladas observadas en la revisión de materiales didácticos, se propone un andamiaje de conocimientos anclado en las aportaciones del cognitivismo (Gibbons, 2002), que permite al estudiante avanzar progresivamente en los diferentes niveles de complejidad cognitiva (Anderson & Krathwohl, 2001). Este andamiaje progresa en complejidad cognitiva desde recordar en la activación de conocimientos previos, pasando por entender en la fase de percepción, analizar en la fase de identificación, evaluar en la fase de autopercepción y crear en la fase de producción libre.

En cuanto al contenido, la aplicación didáctica de estos resultados ha propuesto salvar las carencias identificadas en la revisión bibliográfica en lo que se refiere al concepto de sordera fonológica (Polivanov, 1969; Trubetzkoy, 1973; Gil, 2007), descontextualización y práctica mecánica a través de una propuesta que reúne los requisitos de autopercepción, atención al contexto y autenticidad.

Por una parte, a fin de corregir los problemas derivados de la interferencia de la lengua materna, y salvar así el escollo de la llamada sordera fonológica, cabe considerar metodologías que parten de una grabación del estudiante, y sobre ella manipular las claves acústicas necesarias. Las actividades autoperceptivas proponen como modelo al estudiante, quien, después de escuchar su propia voz manipulada, inmediatamente percibe la diferencia y la reproduce adecuadamente. En este sentido, la dificultad perceptiva desaparece si se toma como modelo la propia voz del alumno; supone, por tanto, una manera eficiente de conseguir que los alumnos aprendan a reproducir melodías características en español.

Por otra parte, en la aplicación didáctica de análisis acústicos conviene potenciar un vocabulario accesible que evite terminología excesivamente técnica de la fonopragmática empleada en el análisis. La propuesta didáctica aquí presentada ha hallado un equilibrio entre los datos obtenidos y su adaptación conceptual y lingüística a los estudiantes. Esto se refleja en los ajustes del lenguaje para identificar los rasgos del enfado (Figura 9: *tono, movimientos, tempo, palabras con énfasis, palabras tabú*) y su apoyo visual (↗, ↘, ↙, ↕, ↗, ↘) frente al vocabulario especializado empleado en el análisis (*F0, declinación plana con énfasis de palabra, inflexión final simple ascendente, inflexión final circunfleja A-D, inflexión final simple suspendida*).

Además, para guiar a los estudiantes en su desarrollo de la entonación emocional, es necesaria una atención tanto en los rasgos melódicos del enfado frente a las del habla neutra, como a los rasgos lingüísticos (léxicos, gramaticales) y extralingüísticos (gestos) que expresan esta emoción. De ahí la importancia de tratar la entonación de manera integrada, estableciendo los respectivos vínculos con las intenciones pragmáticas y con los demás niveles de la lengua.

Por último, en la fase de producción libre se consolida la identificación de rasgos propuesta en la fase inicial y el manejo de *Praat* como herramienta de autopercepción para desarrollar la entonación emocional de forma autónoma. Si bien la fase de autopercepción se enfoca en la forma, la secuencia didáctica se ha integrado en un contexto relevante en la actualidad: la frustración que provoca la desigualdad en forma de sexismo.

En su conjunto, las pautas aquí sugeridas y su ejemplificación en la secuencia didáctica permiten su aprovechamiento docente con una flexibilidad en la elección de contenidos que expresen enfado. Por tanto, el presente estudio ofrece un modelo de procedimiento a seguir en el diseño de materiales para la enseñanza del enfado informados por muestras reales. Dado el rango de matices culturales que presenta el enfado, futuras investigaciones deberían complementar esta representación del habla peninsular de Valencia con análisis del enfado en otras variedades del español. Asimismo, estudios posteriores deberían evaluar la eficacia de la actual propuesta en su puesta en práctica. Por otra parte, el escaso estudio de las emociones hasta el momento y su complejidad inherente invitan a abordar un análisis minucioso de la enseñanza de la expresión de alegría, sorpresa, miedo, asco y tristeza. Además, de acuerdo con el aprendizaje organizado en torno a funciones, la expresión de cada emoción está asociada a una función comunicativa diferente.

Agradecimientos y financiamiento

Este trabajo ha sido llevado a cabo en el marco del proyecto “El habla con significado emocional y expresivo: análisis fonopragmático y aplicaciones” del Ministerio de Economía y Empresa de España (MINECO). Referencia: EHSEE-FONOEMOCIÓN/FFI2017-88310-P/MINECO.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing, Abridged Edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Averill, J.R. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Bartolí, M. (2012). *La pronunciación por tareas en la clase de ELE* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221-229.
- Boroditsky, L. (2011). How language shapes thought. *Scientific American*, 304(2), 62-65.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2009). *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.1.05)[programa computacional].
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*. Ariel.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 429-454). New York: Guilford Press.
- Cabedo, A., & Pons, S. (2013). *Corpus Val. Es. Co 2.0*. línea: <http://www.valesco.es>.
- Cantero, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Cantero, F.J. (2014). *Códigos de la entonación y entonación emocional*. Paper presentado en el XXXI Congreso Internacional AESLA, La Laguna.

- Cantero, F.J., Alfonso, R., Bartolí, M., Corrales, A. & Vidal, M. (2005). Rasgos melódicos de énfasis en español. *Phonica*, 1, 1-40.
- Carbajal-Carrera, B. (2012). 'Me parto y me mondo' Esbozo de las marcas identificadoras del chiste en la clase de ELE, Interlingüística XXII, Luso-Española de ediciones (183-198).
- Carbajal-Carrera, B. & Castro, O. (2020). The role of secondary incongruities in cartoon appreciation, *European Journal of Humour Research*, 8(2), pp. 25-48.
- Carcedo, A. (1994). Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada. Paper presented at the Congreso Internacional de ASELE, Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0257.pdf
- Cole, J. (2015). Prosody in context: a review. *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(1-2), 1-31.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Cortés, 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.
- Cowie, R. & Cornelius, R.R. (2003). Describing the emotional states that are expressed in speech. *Speech communication*, 40(1-2), 5-32.
- Devís, E. (2011). La entonación de (des)cortesía en el español coloquial. *Phonica*, 7, 36-79.
- Devís, E. (2017). Entonación de cortesía involuntaria en el español hablado por brasileños. *Phonica*, 13, 18-31.
- Devís, E. & Bartolí, M. (2014). El aprendizaje de la entonación (des)cortés en español lengua extranjera (ELE). *Porta Linguarum*, 21, 245-264.
- Dewaele, J.M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Ekman, P. (1970). Universal Facial Expressions of Emotions. *California Mental Health Research Digest*, 8(4), 151-158.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3>.
- Garrido, J.M. (2011). Análisis de las curvas melódicas del español en habla emotiva simulada. *Estudios de fonética experimental*, 20, 205-255.
- Graham, C. R., Hamblin, A. W. & Feldstein, S. (2001). Recognition of emotion in English voices by speakers of Japanese, Spanish and English. *International Review of Applied Linguistics*, 39, 19-37.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Gospodarič, K. (2003). *La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera*. Salamanca: memoria de máster (inérita).
- 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(1), 11-71.

- Hidalgo, A. (2015). Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones. *Foro de Profesores de E/LE*, 11, 171-188.
- Hidalgo, A. (2017). Nuevas aportaciones al estudio funcional de la entonación coloquial: propuesta ecléctica de integración de modelos de análisis. *Estudios filológicos*, 60, 127-150.
- Hidalgo, A. (2019). *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Hidalgo, A. & Cabedo, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Hidalgo, A. & Martínez, D. (2017). Hacia una propuesta metodológica para el estudio de la atenuación fónica en Es.Var.Atenuación. *Soprag. Pragmática sociocultural*, 5(1), 25-58.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.
- Jay, T. & Janschewitz, K. (2008). The pragmatics of swearing. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 4(2), 267-288.
- Johnstone, T. & Scherer, K.R. (2000). Vocal communication of emotion. *Handbook of emotions*, 2, 220-235.
- Kalan, M.Š. (2017). Enseñar la pronunciación: análisis de manuales de ELE. *Lingüística*, 57(1), 313-330.
- Lahoz, J.M. (2007). *La enseñanza de la entonación en ELE: cómo, cuándo y por qué*. Paper presentado en el XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf, accessed 11 November, 2019.
- Martínez, D. (2019). *La expresión de la ironía en la conversación. Estudio fonopragmático en un corpus de habla semiespontánea* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.
- Min, C.S. & Schirmer, A. (2011). Perceiving verbal and vocal emotions in a second language. *Cognition & emotion*, 25(8), 1376-1392.
- Mulligan, K. & Scherer, K. (2012). Toward a Working Definition of Emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345-357.
- Mugford, G. (2008). How rude! Teaching impoliteness in the second-language classroom. *ELT Journal*, 62, 375-384.
- Olson, D. J. (2014). Phonetics and technology in the classroom: A practical approach to using speech analysis software in second-language pronunciation instruction. *Hispania*, 97(1), 47-68.
- Padilla, X. A. (2004). El tono irónico: estudio fonopragmático. *Español Actual*, 81, 85-98.
- Padilla, X. A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Servicio de Publicaciones UA.
- Padilla, X. A. (2017). Prosodia y (des)cortesía en contexto de diálogo: la creación y la negociación del ámbito tonal. *LEA. Lingüística española actual*, 39(2), 243-268.
- Pickering, L. (2019). *Prosody & Effective Emotional Responses. In Emotion in Language at Work*.

UNED.

Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. En K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.) *Approaches to emotion* (pp. 197-219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smedslund, J. (1993). How Shall the Concept of Anger be Defined? *Theory & Psychology*, 3(1), 5-33.

Stibbard, R. (2001). *Vocal expression of emotions in non-laboratory speech* (Tesis doctoral), University of Reading, Reading, Reino Unido.

Trubetzkoy, N.S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

Toya, M. & Kodis, M. (1996). But I don't want to be rude: On learning how to express anger in the L2. *JALT Journal*, 18(2), 279-295.

Ushioda, E. & Szu-An, C. (2011). Researching Motivation and Possibles Selves among Learners of English: The Need to Integrate Qualitative Inquiry. *Anglistik:International Journal of English Studies*, 22(1), 43-61.

Wierzbicka, A. & Harkins, J. (2001). Introduction. En J. Harkins & A. Wierzbicka (Eds.), *Emotions in Crosslinguistic Perspective* (pp.1-34). Berlin: Mouton De Gruyter.

Notas

1. El *afecto* marca el componente no cognitivo; la *evaluación* es el significado de un estímulo, incluida la *valencia*; la *valencia* es la carga positiva, negativa o neutra asignada al estímulo; la *activación* es manifestación de la evaluación en acciones; el *comportamiento comunicativo* incluye información no intencional; por último, los *ajustes fisiológicos* son consecuencia de la excitación derivada del estímulo.

2. “Unidad estructural monológica, jerárquicamente inferior a la intervención, de la que es su constituyente inmediato; asimismo, es la mínima unidad de acción e intención, que posee las propiedades de aislabilidad e identificabilidad en un contexto dado” (Grupo Val.Es.Co, 2014:39).

3. Para garantizar la fiabilidad interna, los enunciados han sido evaluados por tres investigadores externos que participaron como jueces expertos nativos con la finalidad de confirmar que los actos implicaban enfado.

4. *El Intermedio* (<<https://www.lasexta.com/programas/el-intermedio/>>) es un programa de televisión creado por Miguel Sánchez Romero, producido por Globomedia y emitido en el canal *laSexta*, que analiza la actualidad a través de un tono satírico.