

ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA PRONUNCIACIÓN: UN ANÁLISIS DEL USO DE LAS VIBRANTES EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

EXPLICIT PRONUNCIATION TEACHING: AN ANALYSIS OF THE USE OF VIBRANTS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Jose Rodrigues de Mesquita Neto  <https://orcid.org/0000-0003-1302-4119>
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
rodriguesmesquita@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580130>.

Recebido em 30 de setembro de 2024

Aceito em 11 de novembro de 2024

Resumen: Este estudio investiga el impacto de la instrucción explícita en la producción de las vibrantes del español por hablantes potiguaras. La cuestión central del estudio es comprender cuáles son las principales dificultades de los aprendices brasileños en la producción de estos sonidos y los efectos de la instrucción explícita sobre dicha producción. El objetivo es analizar los resultados de este enfoque, con énfasis en identificar desafíos, evaluar la eficacia de la instrucción explícita y reflexionar sobre su aplicabilidad en la enseñanza de la pronunciación. Basado en teóricos como Derwing y Munro (2015), Mesquita Neto (2021) y Lima Jr. (2022), el estudio adopta una metodología cuasiexperimental, con cinco participantes, utilizando el Praat y SPSS para el análisis de los datos. Los resultados mostraron una mejora significativa en la producción de las vibrantes tras la instrucción explícita, especialmente en contextos intervocálicos. Estos hallazgos confirman la eficacia de la instrucción explícita y refuerzan la necesidad de actividades específicas para la percepción y producción de los sonidos.

Palabras clave: Instrucción explícita. Vibrantes. Enseñanza de la pronunciación.

Abstract: This study investigates the impact of explicit instruction on the production of Spanish vibrants by Potiguar speakers. The central question of the study is to understand what the main difficulties are for Brazilian learners in producing these sounds and the effects of explicit instruction on that production. The objective is to analyze the results of this approach, emphasizing the identification of challenges, evaluating the effectiveness of explicit instruction, and reflecting on its applicability in teaching pronunciation. Based on theorists such as Derwing and Munro (2015), Mesquita Neto (2021), and Lima Jr. (2022), the study adopts a quasi-experimental methodology with five participants, using Praat and SPSS for data analysis. The results showed a significant improvement in the production of the vibrants following explicit instruction, especially in intervocalic contexts. These findings confirm the effectiveness of explicit instruction and reinforce the need for specific activities for the perception and production of sounds.

Keywords: Explicit instruction. Vibrants. Pronunciation teaching.

1. Introducción

La enseñanza de la pronunciación ha cobrado cada vez más relevancia en los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras. De ese modo, Lima Jr. (2022) afirma que la pronunciación es uno de los aspectos clave de la oralidad y una preocupación central para los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto se debe a su influencia directa en la competencia comunicativa, ya que una pronunciación clara y precisa promueve una mayor inteligibilidad en la interacción oral, lo que ha sido señalado por Mesquita Neto (2021). En este contexto, la instrucción explícita de las vibrantes del español representa un desafío fonológico específico para los hablantes de portugués brasileño, debido a las diferencias articulatorias y fonológicas entre ambas lenguas.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo general analizar el impacto de la instrucción explícita en la enseñanza de las vibrantes del español para estudiantes brasileños de español como lengua extranjera. Además, como objetivos específicos: (i) identificar las principales dificultades que enfrentan los hablantes de portugués brasileño en la producción de las vibrantes del español; (ii) describir el efecto de la instrucción explícita en la producción de las vibrantes; y (iii) reflexionar sobre la instrucción explícita en la enseñanza de la pronunciación.

Así, la investigación va dirigida con base en las siguientes preguntas: ¿Qué dificultades presentan los estudiantes brasileños en la producción de las vibrantes en español? ¿Qué efectos tiene la instrucción explícita sobre la pronunciación de las vibrantes? Con base en ello, se plantea como hipótesis que las dificultades presentadas son originarias de la interfonología, y que la instrucción explícita de las vibrantes, mejora significativamente la producción de estos sonidos entre los estudiantes brasileños, debido a su enfoque en la enseñanza consciente de las reglas fonéticas y la práctica controlada.

Este estudio se justifica en tres campos: el personal, el académico y el aplicado. Dentro del primero, justificamos, puesto que, como profesor de español en diferentes niveles de enseñanza, consideramos fundamental promover una enseñanza que integre tanto la competencia comunicativa como el desarrollo fonológico, presentando y trabajando con el detalle fonético. Además, siempre hemos podido verificar la gran dificultad que los estudiantes presentan en la realización de las vibrantes.

Dentro del campo académico, justificamos, visto que, a pesar de la existencia de muchos trabajos desarrollados con las vibrantes del español, como los de Silva (2007), Gomes (2013) y Mesquita Neto (2018), pocos son los que estudian el efecto de la instrucción explícita. Añadimos aún que Gil Fernández (2007) informa que las vibrantes del español son los sonidos que los estudiantes extranjeros más tardan a aprender.

Por fin, dentro del tercer campo, el aplicado, la investigación ofrece herramientas y estrategias didácticas que pueden ser utilizadas por otros docentes en la enseñanza de la pronunciación, promoviendo una mejora en la competencia oral de los estudiantes. Así, permitiendo la reflexión de la práctica docente.

Este artículo se sustenta en estudios sobre la enseñanza de la pronunciación y de las vibrantes. Autores como Falcão (2009), Farias (2018) y Mesquita Neto (2018, 2021) han contribuido significativamente en el análisis de la pronunciación del español en contextos brasileños, enfocándose en la enseñanza de los sonidos segmentales y suprasegmentales. Derwing y Munro (2015) ofrecen una visión sobre la instrucción explícita de la pronunciación, destacando su importancia para la adquisición de lenguas extranjeras. Asimismo, Celce-Murcia et al. (2010) y Moraes y Soares (2020) subrayan

que un enfoque estructurado y consciente de los sonidos específicos, como las vibrantes, puede llevar a una mejor internalización de los contrastes fonológicos.

Para la realización de este artículo, se adopta un enfoque mixto, con una metodología cuasiexperimental. La investigación fue realizada con cinco estudiantes brasileños de español como lengua extranjera, quienes participaron en dos fases de recolección de datos: una antes y otra después de la instrucción explícita. Los datos fueron analizados con el software Praat (Boersma; Weenink, 2023) para observar la producción de las vibrantes simples y múltiples en contextos fonotácticos específicos, y se utilizó el SPSS para los análisis estadísticos.

Los resultados mostraron que, tras la instrucción explícita, hubo una mejora significativa en la producción de las vibrantes, especialmente en contextos intervocálicos y después de ciertas consonantes. Sin embargo, aún persistieron dificultades en la producción de la vibrante múltiple en diferentes contextos fonotácticos. Estos hallazgos refuerzan la importancia de la enseñanza explícita en la fonética de la lengua española y el uso de actividades específicas para la práctica de algunos sonidos.

El artículo está organizado en tres secciones principales, salvo la introducción y la conclusión. La primera ofrece una revisión teórica que contextualiza el tema y presenta los estudios sobre la enseñanza de la pronunciación y las vibrantes. La segunda describe la metodología del estudio, explicando el diseño cuasiexperimental y los procedimientos de recolección y análisis de datos. Por fin, en la tercera sección, presentamos los resultados obtenidos antes y después de la instrucción explícita, acompañados de un análisis estadístico y cualitativo, discutiendo los hallazgos en comparación con estudios previos. A continuación, iniciamos con la sección teórica.

2. La instrucción explícita de las vibrantes

La enseñanza de la pronunciación ha recibido una atención creciente en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras. Según Lima Jr. (2022), el aspecto oral de la lengua es el principal interés de los estudiantes al aprender una lengua extranjera, siendo la pronunciación uno de los elementos fundamentales de la oralidad. Consecuentemente, influye directamente en la competencia comunicativa, promoviendo un mayor o menor grado de inteligibilidad (Mesquita Neto, 2021).

Autores como Falcão (2009, 2016), Farias (2018) y Mesquita Neto (2018, 2020)¹ se destacan en el estado de Rio Grande do Norte - lugar donde se realizó esta investigación - en el campo de los estudios sobre fonética y enseñanza de la pronunciación del idioma español. Falcão (2009) realizó un diagnóstico sobre la enseñanza de la pronunciación en un curso de extensión de la Universidad Estadual de Ceará y propuso actividades didácticas. En su tesis de doctorado, la autora se centró en la producción oral de estudiantes de español en la educación a distancia. Farias (2018), en diálogo con la investigación de Falcão (2009), analizó la producción de los sonidos del español por estudiantes de Rio Grande do Norte y Ceará, proponiendo actividades didácticas para superar las dificultades encontradas. Mesquita Neto (2018) condujo un análisis acústico-articulatorio de los sonidos róticos en el portugués y el español entre profesores de español. Posteriormente, en su tesis doctoral, el autor realizó un análisis prosódico de estudiantes de español en Rio Grande do Norte, comparando sus producciones con la variante presentada en el manual didáctico. Además, propuso una

¹ Utilizamos como referencia a investigadores formados en Letras con habilitación en Lengua Española, cuyas investigaciones, desarrolladas a nivel de maestría y/o doctorado, implican el análisis de los elementos fónicos.

secuencia de actividades orientadas a mejorar la entonación. En su investigación de postdoctorado, Mesquita Neto (2021) presentó una unidad didáctica que integra la enseñanza explícita con el enfoque comunicativo, dividida en cuatro partes: (i) Para calentar; (ii) Conociendo el sonido; (iii) A comunicarse; y (iv) Para finalizar. Explicaremos cada una de estas etapas en la sección metodológica.

A lo largo de los años, la enseñanza de la pronunciación ha pasado por diversas transformaciones. Inicialmente ignorada en el método de Gramática y Traducción, alcanzó su auge en los métodos Directo y Audiolingual, y mantuvo un papel relevante en el enfoque comunicativo (Farias, 2014; Mesquita Neto, 2020). Sin embargo, el papel de la enseñanza de la pronunciación ha variado significativamente, pasando de la búsqueda de la natividad a centrarse en la inteligibilidad (Levis, 2005). A pesar de este cambio de perspectiva, Reis (2023) señala que los estudiantes aún tienden a creer que un habla correcta y prestigiosa es aquella libre de influencias de la lengua materna, es decir, que imita el acento de un hablante nativo de la lengua extranjera.

Así, mucho se ha pensado sobre qué variedad el alumno debe ser expuesto con la finalidad de perfeccionar su pronunciación y entrenar su percepción. Es evidente que lo ideal sería que los profesores expongan sus estudiantes al número más grande de variedades posibles, pero dejando claro que, cuanto a la producción, el alumno debe elegir la variante que más se identifica, pero sin mezclarlas, visto que “um falante que misturasse diversos dialetos soaria inconsistente e, dependendo da quantidade e grau de mistura, poderia até mesmo se tornar incompreensível” (Lima Jr, 2022, p. 88).

En lo que se refiere a la construcción de la variedad del estudiante en la lengua extranjera, el autor nos dice que:

[...] a variedade que o aprendiz terá será colorida pelo sotaque de sua L1. Alunos brasileiros de inglês, espanhol e francês, por exemplo, falarão inglês brasileiro, espanhol brasileiro e francês brasileiro. Isso não é um problema, contanto que eles alcancem um nível de alta inteligibilidade (o quanto os demais ouvintes compreendem do aprendiz) e de compreensibilidade (com quanto esforço um ouvinte consegue compreender o aprendiz). (Lima Jr, 2022, p. 88-89)

Por lo tanto, podemos verificar que el autor refleja una visión contemporánea en la enseñanza explícita de la pronunciación, que valora la inteligibilidad y la comprensibilidad en lugar de la búsqueda de una pronunciación nativa. En la enseñanza de lenguas extranjeras, es ampliamente aceptado que el acento de la lengua materna influirá en la pronunciación de la nueva lengua. El enfoque de la enseñanza explícita, en este sentido, no debe centrarse en la eliminación total de los rasgos fonéticos de la lengua materna, sino en el desarrollo de un habla inteligible, que permita la transmisión eficaz del mensaje sin gran esfuerzo por parte del oyente. Este enfoque se alinea con los principios de los enfoques comunicativos, que priorizan la fluidez y la interacción, reconociendo que la diversidad de acentos es parte integrante de la práctica lingüística y de la identidad del hablante, sin comprometer la competencia comunicativa.

Con base en lo anterior, uno de los aspectos centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación es la distinción entre enseñanza explícita e implícita. La enseñanza explícita de la pronunciación se refiere a la instrucción directa, en la que los estudiantes son expuestos conscientemente a las reglas fonéticas y fonológicas de la lengua meta, incluidas sus variaciones y contextos fonotácticos. En contraste, el enfoque implícito prioriza la exposición natural y gradual a la lengua. De acuerdo con Moraes y Soares (2020), la enseñanza explícita permite una internalización más profunda de los

aspectos sonoros y prosódicos, especialmente en casos de fonemas que presentan variabilidad fonológica y desafíos para los aprendices de lenguas extranjeras.

La instrucción explícita de las vibrantes, por ejemplo, puede ayudar a los aprendices de español a superar esas dificultades fonológicas. Celce-Murcia et al. (2010), Barreto y Alves (2012) y Lima Jr. (2022) argumentan que, cuando está bien estructurada, la enseñanza explícita de la pronunciación proporciona tanto el conocimiento teórico sobre los sonidos de la lengua como oportunidades prácticas de producción, lo cual es esencial para la internalización de los contrastes fonológicos. En este sentido, las prácticas pedagógicas que combinan explicaciones detalladas de las reglas de producción de las vibrantes con actividades de percepción, reflexión y producción controlada y libre son determinantes para el fortalecimiento de la gramática fonológica de la lengua extranjera.

Además, Derwing y Munro (2015) destacan la importancia de actividades que promuevan la conciencia fonética, como el uso de espectrogramas, grabaciones y análisis auditivos, en el proceso de enseñanza de la pronunciación. Estas estrategias son especialmente útiles en la enseñanza de lenguas, donde los aprendices necesitan desarrollar la capacidad de identificar y reproducir sonidos que no están presentes en el inventario fonológico de su lengua materna. En el caso de las vibrantes, los ejercicios que implican la práctica repetitiva en contextos fonológicos controlados (como palabras que contrastan la vibrante simple y la múltiple) son eficaces.

Cuando se trata de lenguas cercanas, como el portugués y el español, la interferencia de la lengua materna juega un papel crucial en la adquisición de los sonidos vibrantes del nuevo idioma. Para los hablantes de portugués, las diferencias en la realización de las vibrantes en español son significativas. Los estudios demuestran que, en el portugués de Brasil, excepto en algunas regiones, la vibrante múltiple se realiza como una fricativa (Lima, 2013), mientras tanto, en español, siempre serán producidas como vibrantes. Mesquita Neto (2018) afirma que, en portugués, estos sonidos pueden ser fricativos, lo que complica la distinción para los aprendices.

Estudios como los de Major (2001) sugieren que, en las fases iniciales del aprendizaje, los estudiantes tienden a transferir los patrones fonológicos de la lengua materna a la lengua meta. Esta transferencia es observada en investigaciones como las de Carvalho (2004), Silva (2007), Milan y Deitos (2016), y Mesquita Neto (2024). Estas investigaciones demuestran que los aprendices de español como lengua extranjera a menudo enfrentan dificultades para distinguir y producir correctamente las dos vibrantes. Estas dificultades se atribuyen a la interferencia de la lengua materna, especialmente cuando el sistema fonológico de esta presenta reglas diferentes para los sonidos vibrantes (Toribio, 2000).

El análisis del uso de las vibrantes en español como lengua extranjera requiere una comprensión detallada de las características fonológicas de estos sonidos. Las vibrantes, representadas por los fonemas /ɾ/ (vibrante simple) y /r/ (vibrante múltiple), son elementos importantes en el sistema fonológico del español y presentan desafíos significativos para hablantes de otras lenguas, especialmente para los hablantes de portugués. Según Hualde (2005), la vibrante simple ocurre típicamente en posiciones intervocálicas y en coda, mientras que la vibrante múltiple se encuentra al inicio de la palabra o después de ciertas consonantes. La correcta distinción de estos fonemas es esencial para evitar ambigüedades en la comunicación, ya que cambios en la realización de las vibrantes pueden alterar el significado de las palabras, como en el contraste entre "caro" (/karo/) y "carro" (/karo/).

A partir de lo expuesto en la sección teórica, observamos que la enseñanza explícita de la pronunciación, especialmente en lo que respecta a los sonidos vibrantes,

juega un papel crucial en la adquisición de una competencia comunicativa efectiva. Los desafíos fonológicos enfrentados por los hablantes de portugués al aprender español subrayan la importancia de una instrucción estructurada que promueva tanto la percepción como la producción adecuada de estos sonidos. A continuación, en la sección metodológica, se presentará el diseño de la investigación, las herramientas utilizadas y las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de proporcionar una visión clara de cómo se llevó a cabo la instrucción explícita de las vibrantes

3. Metodología

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación adopta un enfoque mixto, basado en una metodología cuasiexperimental con un diseño longitudinal. La elección de un estudio de naturaleza cuantitativa se justifica por la necesidad de describir y explicar los resultados obtenidos, característica propia de este tipo de enfoque, que se utiliza frecuentemente en muestras probabilísticas con el fin de generalizar los hallazgos a la población bajo estudio (Alvarenga, 2014). En este sentido, además de la descripción de las realizaciones de las vibrantes por parte de los participantes, los datos serán presentados en forma estadística.

Para mejor organización, dividimos la sección metodológica en dos. En la primera presentamos el corpus, las variables y los experimentos. En la segunda, explicamos como dos datos fueron recolectados y analizados.

3.1 Corpus

El corpus analizado consistió en grabaciones de cinco estudiantes de español como lengua extranjera de la ciudad de Pau dos Ferros, estado de Rio Grande do Norte. Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes:

- a) ser hablante nativo del portugués brasileño;
- b) no presentar deficiencias auditivas o de habla;
- c) no haber residido en países de habla hispana;
- d) no utilizar el español en el entorno familiar cercano;
- e) emplear el dialecto potiguar del portugués brasileño; y
- f) estar matriculado en la asignatura de lengua española III.

Dado que se trata de un estudio cuasiexperimental, resulta esencial especificar las variables consideradas en la implementación de los experimentos. En primer lugar, la variable dependiente fue la realización de la vibrante en español como lengua extranjera (de aquí en adelante ELE), evaluada mediante un enfoque binario, es decir, determinando si el participante producía o no la vibrante simple o múltiple en contextos específicos. A continuación, se definieron las variables independientes:

a) Tipo fonotáctico: Se analizaron diferentes contextos fonotácticos con el fin de evaluar la influencia de las estructuras del portugués brasileño en la interfonología del ELE. Los contextos examinados incluyeron la vibrante simple y múltiple en posición intervocálica, encuentros tautosilábicos, coda medial y final, y la vibrante múltiple después de las consonantes /n/, /s/ y /l/. Las palabras se seleccionaron en función de siete contextos fonotácticos distintos.

b) Experimentos: Dada la complejidad de las variables implicadas, se consideró necesaria la realización de experimentos para la recolección del corpus. Según Barboza (2013), las investigaciones lingüísticas orientadas a la adquisición y aprendizaje de

lenguas deben fundamentarse en situaciones lo más cercanas posible a la realidad y a la espontaneidad.

c) Instrucción explícita: La propuesta metodológica sigue las recomendaciones de autores como Larsen-Freeman (2000) y Lightbown y Spada (2013), quienes abogan por el uso de técnicas de instrucción explícita complementadas con actividades comunicativas. En este marco, diseñamos una unidad didáctica basada en la propuesta de Mesquita Neto (2021), estructurada de la siguiente manera:

Para calentar: Esta fase introduce la temática comunicativa de la clase, facilitando la interacción y relajación entre los estudiantes y el profesor.

Conociendo el sonido: Aquí se ofrece una explicación detallada del elemento fonético, centrándose en su realización y articulación. El enfoque inicial está en la percepción de los sonidos para que los estudiantes comprendan y noten las diferencias contextuales, como la posición en la palabra o la variación regional. La ortografía se puede utilizar posteriormente como apoyo.

A comunicarse: Tras adquirir conciencia sobre la realización del sonido, los estudiantes realizan ejercicios prácticos, como situaciones comunicativas, para desarrollar la habilidad oral.

Para finalizar: Se trabajan actividades de repetición mecánica o de pares mínimos para corregir la fonética. También se aborda la escritura, basada en el léxico de la unidad y en los sonidos estudiados.

En la próxima sección, explicamos como realizamos la recolecta y análisis de los datos.

3.2 Recolección y análisis de los datos

Para la recolección de datos, se llevaron a cabo dos experimentos: el primero consistió en la lectura de oraciones modelo, mientras que el segundo implicó la realización de una actividad en la que los participantes proporcionaron indicaciones para llegar a determinados lugares utilizando un mapa. Se analizaron un total de 770 tokens, 350 correspondientes al primer experimento (con 35 palabras leídas por cada participante) y 420 al segundo (con 14 palabras seleccionadas, repetidas tres veces por cada informante). Estos datos fueron recogidos en dos momentos: uno antes de la instrucción explícita y otro tras la aplicación de la propuesta didáctica, resultando en 385 palabras analizadas en cada fase.

Las grabaciones se realizaron en entornos controlados para minimizar el ruido, utilizando un grabador digital Zoom H6 y un micrófono Shure SM 58. El grabador contaba con configuraciones ajustables según el entorno, mientras que el micrófono era unidireccional y dinámico, con una respuesta de frecuencia de 50 a 15.000 Hz.

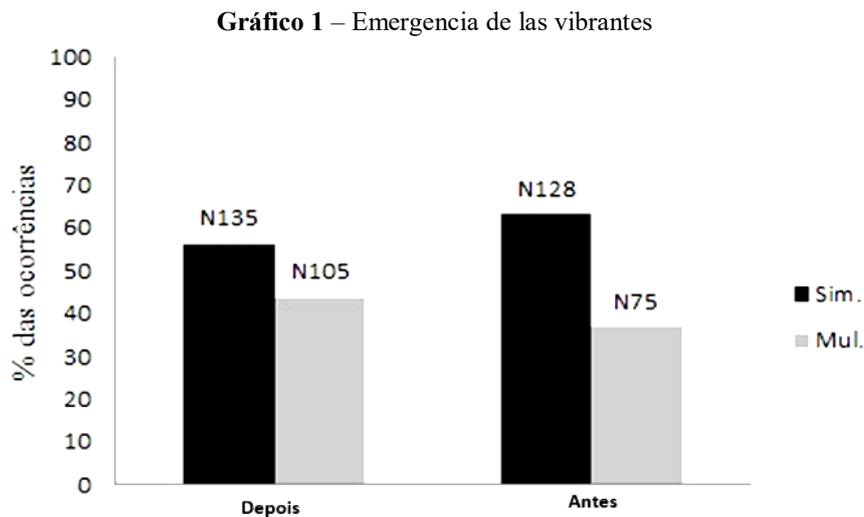
El análisis de los datos se llevó a cabo con el software Praat versión 6.2.23 (Boersma; Weenink, 2023), permitiendo la observación espectral y oscilográfica de las vibrantes. Los resultados fueron mayoritariamente cuantitativos, utilizando pruebas estadísticas de chi-cuadrado para validar los hallazgos dentro de la muestra respecto a la población de estudiantes brasileños de ELE. El análisis estadístico se realizó con el software SPSS, versión 20.1. Asimismo, se incluyeron datos cualitativos en la discusión de las variaciones inesperadas en la producción de los fonemas analizados. En la siguiente sección se procederá al análisis y discusión de los datos obtenidos.

4. Análisis de los datos

Para la realización de esta investigación, la recolección de datos se dividió en dos momentos: el primero, anterior a la aplicación de la unidad didáctica basada en la instrucción explícita, y el segundo, posterior a su implementación. Cabe destacar que la recolección de datos tuvo lugar una semana antes y una semana después de la aplicación de la unidad didáctica. En los gráficos, estas etapas de recolección se identifican como "antes" y "después".

En el Gráfico 1, presentamos una visión general del análisis referente a la ocurrencia de las vibrantes simples y múltiples, excluyendo la posición de coda final. Así, se muestran los resultados de ambos momentos. Encima de cada columna, indicamos el número de realizaciones de cada vibrante, siendo la columna negra la que representa la vibrante simple, mientras que la gris se refiere a la múltiple.

Destacamos que, en el Gráfico 1, no se contabilizaron realizaciones diferentes a las vibrantes, como fricativas o elisiones. Después de la aplicación de la unidad didáctica, se observó un total de 240 realizaciones de vibrantes, de las cuales 135 corresponden a la vibrante simple. En la recolección realizada antes de la instrucción explícita, emergieron 203 sonidos, de los cuales 128 fueron realizaciones de la vibrante simple (/r/) y 75 de la vibrante múltiple (/r/). Se puede inferir que, antes de la exposición a la práctica directa de pronunciación, los informantes produjeron con mayor frecuencia sonidos que se alejaban de la norma fonológica estándar² del español.



$$\chi^2(1) = 1,8; p = 0,18; V = 0,07$$

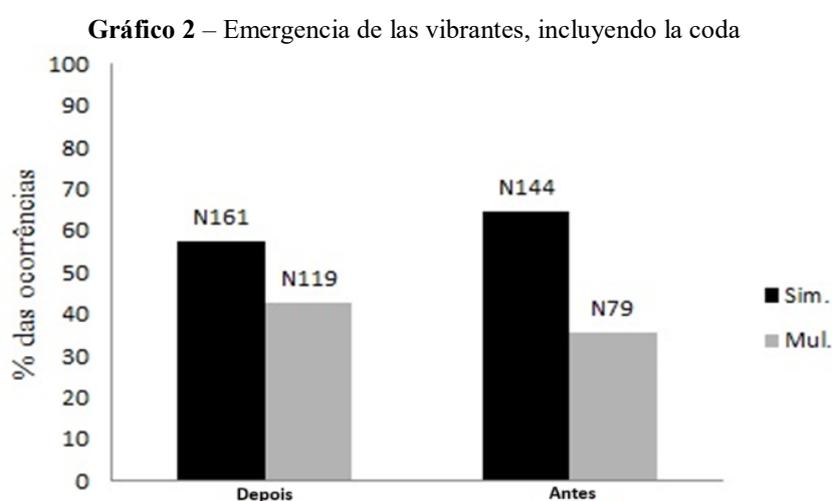
Fuente: Elaboración del autor

Los datos indican una diferencia en la aparición de las vibrantes entre los dos momentos, siendo que, en la primera etapa de recolección, el número de realizaciones de la vibrante múltiple fue menor. Sin embargo, la prueba estadística reveló una diferencia no significativa entre los grupos. Así, se concluye que, en este caso, la

² Se consideran que las realizaciones de la <r> como vibrante simple y múltiple constituyen las formas estándar del español, dado que éstas son las más difundidas y los sonidos que predominan en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. No obstante, es importante destacar que somos conscientes de la existencia y relevancia de otras realizaciones, tales como la pronunciación retrofleja documentada en Costa Rica o la sustitución de la vibrante por [l] en posición de coda en Puerto Rico.

aplicación de la instrucción explícita no fue determinante para la aparición del fenómeno, en contraste con lo que sugieren estudios como el de Lima Jr. (2010), que señaló efectos inmediatos y duraderos de la enseñanza explícita, y el de Pinto y Couto (2016), que investigó la instrucción explícita de la entonación y observó una aproximación a la curva melódica estándar de la variante estudiada.

En el Gráfico 2, analizamos la aparición de las vibrantes, incluyendo la posición de coda absoluta. Con la inclusión de este tipo de contexto fonotáctico, verificamos un total de 503 ocurrencias de vibrantes, de las cuales 223 se registraron antes y 280 después de la aplicación de la unidad didáctica. En relación con la aparición de las vibrantes en posición final, se observaron 70 realizaciones, variando entre simples y múltiples, con 40 ocurrencias antes y 30 después de la instrucción explícita. Cabe destacar que, en este contexto fonotáctico, el rótico se neutraliza en el español (Brisolara; Semino, 2014).



$$\chi^2(1) = 2,3; p = 0,13; V = 0,07$$

Fuente: Elaboración del autor

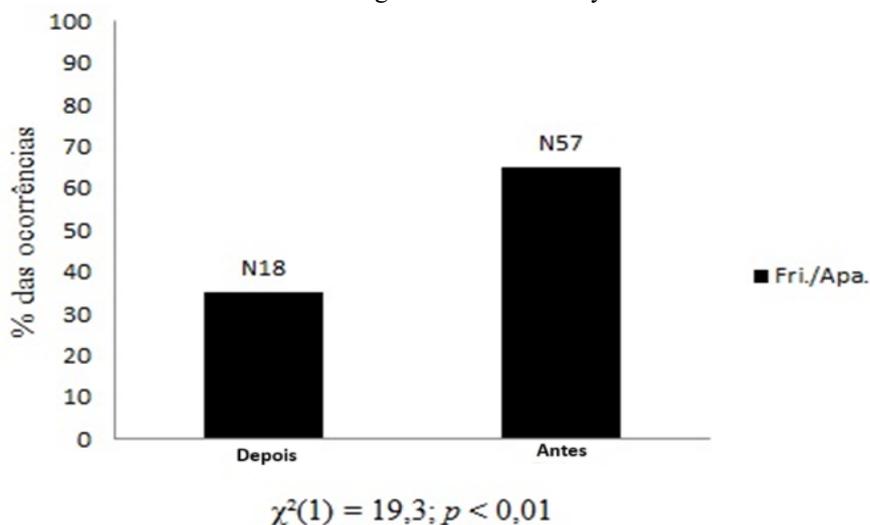
Se observa que, visualmente, hay diferencias entre los dos momentos analizados. En el primer momento de la recolección de datos, hubo un uso más frecuente de la vibrante simple, mientras que, tras la aplicación de la unidad didáctica, se verificó una mayor competencia entre las realizaciones de la vibrante simple y múltiple. No obstante, la diferencia entre los dos momentos sigue siendo estadísticamente no significativa, aunque más pronunciada antes de la instrucción explícita. Esto nos permite hipotetizar que, tras la instrucción, los estudiantes demostraron mayor cuidado en la producción de la vibrante.

En el Gráfico 3, se presenta el análisis de la aparición de fricativaciones y elisiones en todos los contextos. Destacamos que autores como Hoyos-Andrade (2002), Brandão (2003), Gil Fernández (2007) e Izquierdo (2010) subrayan que los róticos en español generalmente presentan una distribución uniforme en todos los dialectos, variando entre vibrante múltiple y simple. En este sentido, las elisiones y fricativaciones observadas se derivan de la interfonología de los informantes.

En total, se identificaron 75 casos de estas realizaciones. Notamos que la mayoría ocurrió antes de la instrucción explícita, con 57 ocurrencias, mientras que, tras la aplicación de la unidad didáctica, el número se redujo a 18, lo que evidencia que la

instrucción explícita contribuyó significativamente a la reducción de la interfonología asociada a este sonido.

Gráfico 3 – Emergencia de fricativas y elisiones



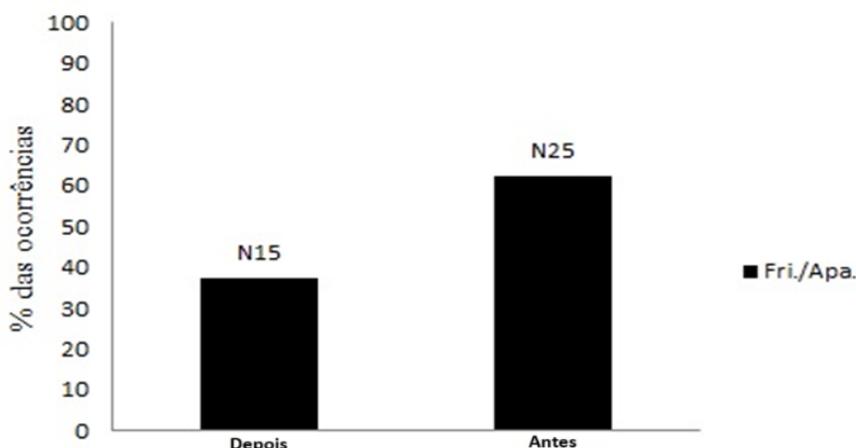
Fuente: Elaboración del autor

De esta manera, el análisis de los datos revela una diferencia significativa entre los grupos, lo que ya se esperaba. Sin embargo, esta vez la diferencia fue estadísticamente relevante: el 35% de las realizaciones ocurrieron después de la aplicación de la instrucción explícita, mientras que el 65% se registró antes de dicha instrucción, como se había anticipado. Esto indica que, tras el proceso de exposición directa al sonido, con un enfoque en los detalles fonéticos, la percepción y la práctica fonética, los informantes comenzaron a producir el sonido de manera más cercana a la realización esperada. Estos resultados confirman nuestra hipótesis inicial de que la interfonología de los róticos, implicando el portugués brasileño y el español como lengua extranjera, puede atenuarse mediante actividades dirigidas a la enseñanza de la pronunciación con énfasis en la instrucción explícita.

Concluimos, por tanto, que antes de la instrucción explícita, el uso del español por parte de los informantes presentaba atractores más fuertes relacionados con el portugués, en comparación con el segundo momento de recolección de datos. Estudios como los de Silva (2007) y Gomes (2013) indican que el tiempo de exposición formal a las clases de lengua española no es un factor determinante para la realización de la vibrante múltiple. En este sentido, destacamos la importancia de replantear el enfoque de la pronunciación en las clases. Creemos que un enfoque pedagógico, planificado con base en la enseñanza comunicativa e integrando el componente fonológico de manera consciente, puede ser enriquecedor para la emergencia de nuevos sonidos, especialmente cuando estos no forman parte de la gramática fonológica de la lengua materna del estudiante.

En el Gráfico 4, presentamos el análisis de la aparición de fricativización y elisión específicamente en la posición de coda absoluta. El gráfico demuestra que, en el primer momento de la recolección, los informantes realizaron 25 elisiones o fricativizaciones, mientras que, en el segundo momento, este número se redujo a 15.

Gráfico 4 – Emergencia de fricativas y elisiones en posición de coda



$$\chi^2(1) = 2,0; p = 0,16$$

Fuente: Elaboración del autor

El análisis estadístico de los datos no corrobora esta percepción, ya que señala una diferencia no significativa entre las variables analizadas. Sin embargo, es posible concluir que los dos momentos de recolección presentan resultados distintos en cuanto a la emergencia de fricativas y elisiones en el conjunto total de los datos, tal como se indicó en el análisis anterior (Gráfico 3). Antes de la aplicación de la instrucción explícita, hubo una diferencia significativa en comparación con el momento posterior a la aplicación de la unidad didáctica, con una mayor incidencia de estas realizaciones.

Por otro lado, en el contexto específico de la posición de coda absoluta, donde esta variación es común en el portugués, los grupos se comportaron de manera similar. Esto se debe a que, en posición final, el rótico se neutraliza en el portugués brasileño (Lima, 2013), lo que resulta en una variación en el uso de esta consonante.

A la luz de los datos analizados, es posible observar que la aplicación de la instrucción explícita tuvo impactos relevantes en la producción de los róticos por parte de los informantes, aunque no todas las diferencias hayan sido estadísticamente significativas. El análisis detallado de las realizaciones fonéticas, tanto en lo que respecta a las vibrantes simples y múltiples como a los casos de fricativización y elisión, indicó una tendencia de aproximación a la gramática fonológica del español, principalmente después de la intervención didáctica. No obstante, en contextos específicos, como la posición de coda absoluta, se observó una mayor disminución de la influencia de la interfonología entre el portugués y el español, dado que el número de elisiones y fricativizaciones disminuyó significativamente. Estas constataciones refuerzan la importancia de repensar la enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera, lo que nos permite avanzar hacia la conclusión de este estudio, donde sintetizaremos las principales contribuciones de la investigación y sugeriremos implicaciones pedagógicas futuras.

5. Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar el impacto de la instrucción explícita en la producción de las vibrantes en español por parte de hablantes de portugués brasileño. Específicamente, buscamos identificar las principales

dificultades enfrentadas por los estudiantes, evaluar el efecto de dicha instrucción en la producción de las vibrantes y reflexionar sobre su eficacia en la enseñanza de la pronunciación.

De este modo, podemos decir que los objetivos fueron alcanzados, ya que los resultados indicaron que los hablantes de portugués brasileño presentan dificultades significativas en la producción de las vibrantes, las cuales son más evidentes en la posición intervocálica y en la coda final, donde hubo una alta frecuencia de fricativaciones y elisiones. En cuanto al segundo objetivo específico, el análisis reveló que la instrucción explícita tuvo un efecto positivo significativo en la producción de las vibrantes, especialmente tras la aplicación de la unidad didáctica centrada en la percepción y práctica controlada de los sonidos. Después de la instrucción, se observó una mejora en la producción de la vibrante simple y múltiple, con una reducción considerable de fricativaciones y elisiones, particularmente en contextos intervocálicos. No obstante, persistieron algunas dificultades en la producción de la vibrante múltiple en posición de coda final, donde la interferencia del portugués aún era evidente.

Por último, en relación con el tercer objetivo específico, podemos afirmar la importancia de la instrucción explícita como un enfoque positivo en la enseñanza de la pronunciación. La aplicación de una secuencia didáctica que integró la explicación detallada de los sonidos, seguida de actividades de percepción y producción, resultó eficiente para mejorar la producción de las vibrantes por parte de los aprendices brasileños.

Las preguntas planteadas fueron: ¿Qué dificultades enfrentan los aprendices brasileños en la producción de las vibrantes en español? ¿Y cuáles son los efectos de la instrucción explícita sobre esa producción? La hipótesis que la instrucción explícita mejoraría significativamente la producción de las vibrantes, fue parcialmente confirmada por los datos.

No obstante, la hipótesis de que la instrucción explícita reduce la interfonología fue corroborada en gran parte de los contextos analizados, lo que indica que un enfoque didáctico centrado en la práctica controlada y en la concienciación de las reglas fonéticas puede ser eficaz para mejorar la pronunciación de los aprendices. Sin embargo, los resultados también señalaron que el cambio en la producción fonética depende de factores como el contexto fonotáctico específico y el grado de interferencia de la lengua materna, como sugiere Mesquita Neto (2018).

Finalmente, la investigación destaca la importancia de integrar actividades que promuevan la percepción y la producción consciente de los sonidos en las clases de lengua extranjera. La aplicación de métodos de enseñanza explícita, combinados con actividades comunicativas, resultó fundamental para superar las dificultades fonológicas. Aún así, reconocemos que se necesitan más estudios para explorar el impacto a largo plazo de este enfoque y para refinar las prácticas pedagógicas orientadas a la pronunciación en contextos multilingües.

De esta manera, aunque este estudio proporcionó una comprensión sobre el impacto de la instrucción explícita en la producción de las vibrantes del español por hablantes de portugués brasileño, algunos huecos permanecen y pueden ser abordados en investigaciones futuras. En primer lugar, la muestra de este estudio se limitó a un grupo de cinco estudiantes, lo que restringe la generalización de los resultados. Así, investigaciones futuras podrían explorar una muestra más amplia y diversa, considerando variables como los diferentes niveles de competencia en español, los dialectos del portugués brasileño y las experiencias previas con el idioma.

Otra cuestión está relacionada con el tiempo de exposición a la instrucción explícita. El estudio analizó los resultados en un intervalo de corto plazo, justo después de la aplicación de la unidad didáctica. Para futuras investigaciones, se podría adoptar un diseño longitudinal más amplio, acompañando a los aprendices durante un período más largo para verificar la estabilidad de los avances obtenidos y si la producción correcta de las vibrantes se mantiene a lo largo del tiempo.

Referencias

ALVARENGA, E. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa**. 5ª ed. A4 Asunción: Diseños. 2014.

BARBOZA, C. L. **Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira**. 2013. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. et al. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 193 – 209.

BOERSMA, P.; WEENIK, D. **Praat: doing phonetics by computer**. Version 6.2.23, 2023.

BRANDÃO, L. R. **Yo hablo. Pero...¿Quién corrige? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRISOLARA, L.; SEMINO, M. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos**. Campinas: Pontes Editores. 2014.

CARVALHO, K. C. **Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol**. 2004. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

CELCE-MURCIA, M. et al. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research**. Amsterdam: John Benjamins, 2015.

FALCÃO, C. **Ensino de pronúncia no curso de espanhol do núcleo de línguas da UECE: diagnóstico e proposta didática**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.

FALCÃO, C. **Produção oral em espanhol como L2 e educação a distância: diálogos e práticas possíveis**. 2016. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FARIAS, M. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeira. In: RIBEIRO, E.; FARIAS, M. (Orgs.). **Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?** Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 43 – 57.

FARIAS, M. S. **La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguales y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica.** 2018. 368f. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca.

GIL FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.** Madrid: Arco/libros. 2007.

GOMES, A. S. **A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de Espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística.** 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Curso de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

HOYOS ANDRADE, R. E. **Las vibrantes en el portugués brasileño: caracterización fonético-fonológica.** La linguistique, França, v. 38, 2002, p. 53 – 70.

HUALDE, J. I. **Introducción a la fonética española.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

IZQUIERDO, M. A. **La lengua española en América: normas y uso actuales.** Universitat de Valencia, 2010.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned.** 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEVIS, J. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. **Tesol quarterl**, v. 39, n. 3, p. 369 – 377, 2005.

LIMA, M. M. **As Consoantes Róticas no Português Brasileiro com Notas sobre as Róticas das Variedades de Goiânia, Goiatuba e Uberlândia.** 2013. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília.

LIMA JR, R. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 747 – 771, 2010.

LIMA JR, R. O ensino explícito de pronúncia. In.: PINHO, R. **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola, 2022, p. 79 – 90.

MAJOR, R. L. Foreign accent: the case of the Spanish and English vowels. **Language and speech**, 2001, p. 145-166.

MESQUITA NETO, J. R. **Interfonologia dos róticos na realização de professores de espanhol como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

MESQUITA NETO, J. R. **Análise e proposta didática da entoação de potiguares futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. 2020. 197f. Tese (Doutorado em Letras). Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

MESQUITA NETO, J. R. Ensino de pronúncia: uma abordagem comunicativa dos elementos segmentais. **Trama**, v. 17, n. 42, p. 90–101, 2021.

MESQUITA NETO, J. R. Fonologia do uso e teoria dos exemplares: a interfonologia das vibrantes de professores potiguares. **Revista abehache**, n. 26, 2024.

MILAN, P.; DEITOS, G. A vibrante múltipla do espanhol produzida por um falante como L1 e outro falante como L2. Paraná: **Revista X**, v. 1, p. 47-66, 2016.

MORAES, A. F.; SOARES, S. S. Práticas de instrução explícita em fonética. In: XXX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Anais...** Rio de Janeiro: 2020. p. 50-60.

PINTO, M.; COUTO, L. Descrever, ouvir e didatizar a entoação de perguntas e ordens no espanhol do México, Caribe e de Castilha para aprendizes brasileiros. **Journal of Speech Sciences**, p. 177-200, 2016.

REIS, V. G. M. **Crenças sobre o ensino de pronúncia: pesquisa e prática docente na formação inicial de professores de língua inglesa**. 2023. 186f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Kátia Cilene. **Ensino-Aprendizagem do espanhol: O uso interlinguístico das vibrantes**. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

TORIBIO, A. J. The role of the first language in the acquisition of a second language. **Studies in Second Language Acquisition**. 2000. p. 327-338.