

APORTACIONES DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA A LA PRODUCCIÓN ORAL EN ESPAÑOL/L2

CONTRIBUTIONS OF PHONOLOGICAL AWARENESS TO ORAL PRODUCTION IN SPANISH/L2

Thaís Brandão  <https://orcid.org/0000-0001-8545-9758>
Universidade do Estado da Bahia
rodriguesmesquita@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580134>.

Recebido em 15 de outubro de 2024

Aceito em 11 de novembro de 2024

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre os benefícios do desenvolvimento da consciência fonológica para a produção oral de professores de espanhol/L2 em formação. Em seu aspecto teórico, o trabalho se enquadra no campo da consciência linguística, especialmente da consciência fonológica em L2, com base nos trabalhos de Alves (2012); Da mesma forma, faz parte do campo da fonética contrastiva no campo perceptivo e produtivo, abordando a interfonologia L1-L2 em nível segmental, com base principalmente nos trabalhos de Flege (1981, 1991, 1995). A nível suprasegmental, apoia-se nas contribuições de Gil Fernández (2007). No seu aspecto metodológico, o corpus de dados foi analisado estatisticamente com o IBM SPSS - Statistical Package for Social Sciences, e qualitativamente, por juízes de língua espanhola.

Palavras-chave: consciência fonológica. produção oral do espanhol L2. formação de professores.

Abstract: This article presents a reflection on the benefits of developing phonological awareness for the oral production of Spanish/L2 teachers in training. In its theoretical aspect, the work is part of the field of linguistic awareness, especially phonological awareness in L2, based on the work of Alves (2012); Likewise, it is part of the field of contrastive phonetics in the perceptive and productive field, addressing L1-L2 interphonology at a segmental level, based mainly on the work of Flege (1981, 1991, 1995). At a suprasegmental level, it is supported by the contributions of Gil Fernández (2007). In its methodological aspect, the data corpus was analyzed statistically with IBM SPSS - Statistical Package for Social Sciences, and qualitatively, by Spanish-speaking judges.

Keywords: phonological awareness. oral production of L2 Spanish. teacher training.

1.Introducción

Este artículo pretende proponer una discusión sobre las aportaciones de la conciencia fonológica a producción oral en lengua española, para aprendices brasileños, estudiantes de la carrera *Letras-Espanhol*; al mismo tiempo que presenta un extracto de los resultados de una propuesta didáctica desarrollada por (xxx) en el ámbito de una investigación acción, cuyo objetivo fue desarrollar la conciencia sobre el componente fónico en profesores de español como lengua extranjera en formación, estudiantes de *Letras-Espanhol* de IES públicas brasileñas. Por tanto, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre los beneficios de desarrollar la conciencia fonológica para la producción oral de profesores de español/L2 en formación.

En el cuerpo del trabajo se utilizarán las siglas L2, L1 y PB para referirse a la lengua extranjera, lengua materna y portugués brasileño, respectivamente. Para cumplir con el objetivo propuesto se basará teóricamente de los preceptos de Alves (2012), de Citoler (1996) y de Freitas & Vidor (2005) y en las investigaciones de Araújo Gomes (2019) y Silva (2014) en lo que referente a la conciencia fonológica; para discutir la interfonología PB-español, los trabajos de Flege (1981, 1991, 1995) servirán de base teórica. Por último, las aportaciones de Gil Fernández (2007) fundamentarán la aproximación a los patrones entonativos del español/L2

En el apartado metodológico, el *corpus* de datos de conciencia fonológica y producción ha sido analizado primero estadísticamente en IBM SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*, como se detallará en el cuerpo del trabajo y luego, cualitativamente en base a criterios establecidos. Los datos de producción fueron analizados cualitativamente por jueces de habla hispana.

2.Aportaciones de la Conciencia fonológica al aprendizaje de la L2

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística estructurada en niveles y se define como la capacidad de reflexión y manipulación de los constituyentes más pequeños de la lengua objeto (cf. Alves, 2012a; Citoler, 1996). El desarrollo de cada uno de sus niveles está asociado a la maduración del individuo y su grado de conciencia lingüística (cf. Freitas & Vidor, 2005).

En lo referente a la lengua extranjera, la conciencia fonológica es fundamental para que el aprendiz pueda reconocer las características contrastivas segmentales del inventario de la L1 y de la L2. Los trabajos de Araújo Gomes (2019) y Silva (2014) hallaron resultados favorables en cuanto a percepción y comprensibilidad de la producción. El primero realizó un estudio sobre varias lenguas extranjeras -entre ellas el español aprendido por brasileños- y concluyó que, a nivel perceptivo, la referida conciencia contribuye a una comunicación más efectiva en la L2 debido a que los individuos son capaces de mejorar su comprensión de los sistemas fonológicos de ambos idiomas, especialmente en lo referente a sus similitudes y diferencias. En el estudio realizado por Silva (2014), con brasileños de diferentes edades que estaban aprendiendo español en una academia de idiomas, la investigadora encuentra relación directa entre el nivel de conciencia fonológica de los aprendices y su capacidad para reconocer las diferencias segmentales pertenecientes a la L1 y a la L2, incluso en lo referido a la identificación de tales diferencias como pertenecientes a cada una de las lenguas.

Alves (2012, p. 175-184) afirma que, durante la adquisición de lengua extranjera, la conciencia fonológica es fundamental para el desarrollo de la conciencia de los patrones silábicos, de la rima, de los alófonos de la L2 y de los sonidos no distintivos en la L1 y distintivos en la L2, definidos en la Tab.1.

Tabla 1. Niveles de conciencia fonológica en L2

La conciencia de los patrones silábicos	Se refiere a la capacidad por parte del aprendiz de manipular y reconocer los patrones fonotáticos de la L2, con lo cual debe ser capaz de juzgar las no palabras como imposibles de pertenecer al inventario de las palabras de la L2; el conteo y la segmentación de la sílaba, el reconocimiento de las vocales que caracterizan los picos de sonoridad y constituyen los elementos de mayor prominencia; conocimiento específico relativo al sistema silábico de la L2 y el conocimiento del molde silábico de la L2 a ser adquirida (p.175).
La conciencia de las rimas de la L2	Indica la capacidad por parte del aprendiz de identificar y proporcionar sílabas que riman (p. 179).
Conciencia de los fonemas en L2	Se refiere especialmente a los sonidos distintivos de la L2 que no forman parte de la L1 del aprendiz. Se observa su dificultad en identificar los segmentos de la L2 que no figuran en la L1, muchas veces, como pertenecientes a la L1 (p.180).
La conciencia de los alófonos de la L2	Implica reconocer, juzgar y manipular los sonidos no distintivos en la L2 y, a la vez, tener la capacidad de afrontar la variedad alofónica apropiada para un determinado contexto fonético – fonológico, de modo que se pueda hacer uso de ese conocimiento para la producción lingüística (p.182).
Conciencia de los sonidos no distintivos en la L1 y distintivos en L2	Se refiere a la capacidad de reconocimiento y manipulación de aquellos sonidos que se caracterizan como distintivos en la L2, pero no causan diferencias en la L1 (p.184).

Desde el punto de vista prosódico, el reconocimiento de los patrones silábicos de la L2 posibilita al aprendiz aproximarse a la unidad mínima del habla, la sílaba. En la jerarquía fónica, es el primer prosodema responsable de la organización de la cadena hablada. En el ámbito del grupo fónico, es crucial conocer los patrones silábicos -sobre todo las vocales- puesto que representan los picos de sonoridad cuya prominencia servirá de soporte para la fonosintaxis del idioma que se está aprendiendo. En otras palabras, son conocimientos elementales para la formación de las junturas creadas en el resilabeo que, como se sabe, son imprescindibles para evitar pausas inexistentes entre una palabra y otra, siendo estas muy frecuentes en la producción insegura durante los primeros momentos de aprendizaje de la L2. En sentido amplio, el resilabeo es el primer eslabón para comprender el ritmo del grupo entonativo. Este nivel de conciencia fonológica desarrollado es fundamental para los aprendices brasileños, especialmente por el alargamiento vocálico tan característico de la producción de español observado en estos aprendices. Ese alargamiento tiene como consecuencia la imposición a la producción de la lengua española, de un ritmo más lento que el esperado y más cercano al del PB.

La conciencia fonémica en la L2 mitiga los efectos de la interfonología PB-español a nivel segmental. Durante el procesamiento y la producción del componente fónico, los sonidos que guardan alguna similitud con la L1 sufren un tipo de obstaculización perceptiva que se denomina traducción fonológica y son asimilados en la lengua extranjera (cf. Flege, 1981, 1991, 1995) como un sonido de la L1. En este sentido, el aprendiz brasileño encuentra en el inventario de la L1 más sonidos parecidos que sonidos iguales a los del español. Como resultado, los interpreta como un sonido de su L1, según la categoría existente, y no crea una nueva categoría fonética en la L2. Esta asimilación da lugar a la percepción y producción categóricas.

La conciencia alofónica y la de los sonidos no distintivos en la L2 favorecen a lo que Flege (1981) denomina identificación interlingüística. El no reconocimiento de las variantes alofónicas de la L2 resulta, igualmente, en percepción y producción según la categoría preexistente en la L1. La variedad alofónica del PB no se corresponde con la variedad alofónica del español. Teniendo en cuenta la abundante variedad dialectal brasileña, es frecuente el uso de alófonos del PB en la producción de brasileños y que no representan alófonos en español, sino sonidos con característica distintiva. Como ejemplo se puede citar la percepción categórica del alófono [tʃ], [tʃja] *tía*, del PB, que no tiene valor distintivo en este idioma, pero no forma parte del inventario del español como alófono de /t/. La identificación interlingüística genera de igual modo producción en la L2 según las categorías preexistentes en la L1. Es este también un factor responsable de la percepción y producción categóricas de los aprendices brasileños de español.

Igual que en la L1, en la L2 existe un orden de manifestación de la conciencia fonológica que viene a ser un importante indicativo para las propuestas formativas y para el acompañamiento durante la evolución del aprendiz. De acuerdo con Alves:

Se cree en la existencia de una manifestación más precoz de los niveles de conciencia referentes a las unidades más perceptivamente salientes, tales como los niveles silábico e intrasilábico, que posteriormente se manifiesta a nivel de los fonemas, y más tardía es la conciencia de los sonidos no distintivos (Alves, 2012, p. 186).

Por consiguiente, a nivel segmental y, tanto en el ámbito perceptivo como en el productivo, el gran *talón de Aquiles* del aprendizaje fónico son los sonidos que guardan alguna relación con la L1. En este sentido, la asimilación categórica como resultante de la interacción entre la L1 y la L2 se refleja durante más tiempo en la producción según el nivel de maduración de la conciencia fonémica del aprendiz. Es este un dato importante que puede ser de gran valía para los planes formativos.

Por último, la conciencia fonológica en lo que se podría denominar “alfabetización en L2” del aprendiz, puede presentar resultados significativos. Este proceso conlleva más desafíos para el aprendiz y el profesorado. Esto es debido a que de manera diferente a como ocurre con la L1, con la L2 el aprendiz empieza su aprendizaje sin hablar el idioma. En consecuencia, el establecimiento de la relación grafo-fónico-fonémica es más laborioso, ya que el sujeto aún se está apropiando de los segmentos de la L2. Del mismo modo, la conciencia fonológica en L2 también ayuda durante el desarrollo lecto-escritor.

La lectura es un tipo de pronunciación en silencio o con movimiento labial. Para la comprensión lectora, nos referimos a Cantero (2002, p.111), que denomina al mediador fónico como un “locutor” particular que interpreta el texto en su imaginación, pronunciándolo, recreando su entonación e identificándole sus unidades”. De acuerdo con el investigador, el mediador fónico es responsable de la decodificación

textual -que consiste en la identificación de las unidades nocionales del texto- así como de la organización de frases en grupos fónicos y la entonación adecuada de cada grupo fónico a partir de su comportamiento acentual.

En la escritura, como en la lectura, nos apoyamos en la pronunciación para escribir adecuadamente. Es habitual que, cuando parece que se nos escapa la forma adecuada durante el proceso de escritura, pronunciemos la palabra que queremos escribir para cerciorarnos de cómo se escribe correctamente. Con la L2, dichas dificultades se acentúan porque la conciencia fonémica no siempre está suficientemente desarrollada como para ser capaces de saber exactamente a qué letra se corresponde el sonido que pronunciamos. Estaremos condicionados por nuestro grado de maduración en la lengua objeto de estudio. Por este motivo, la conciencia fonológica aporta también a la escritura en L2 herramientas para la adecuada comunicación escrita.

4. Metodología

En este apartado, se presentará el *corpus* y se describirá el método de análisis utilizado.

4.1 El corpus de datos de la investigación

El corpus de conciencia fonológica y producción es un extracto de la investigación de Brandão (2022), en la que se realizó una acción didáctica de 110 horas, dedicadas al trabajo con los sonidos, la sílaba, el acento, las pausas, el ritmo y la entonación. En esta investigación se verificó el desempeño perceptivo y productivo de los Informantes de la Investigación antes y después de la acción didáctica, a través de grabaciones vía celular bajo la supervisión de monitores. Todo el *corpus* de datos fue obtenido a través de actividades de percepción (conciencia fonológica) y producción, realizadas por 30 Informantes, estudiantes de *Letras-Espanhol* de 9 IES públicas brasileñas, participantes del curso Hablapunto.ELE.

El *Corpus* de datos relativo a la conciencia fonológica se compone de 2 actividades dispuestas en el *Google Forms*. La primera dispone de 80 palabras – las mismas utilizadas para la producción- en las que se evidenciaba una de sus letras. Los informantes debían clasificarlas como representantes de sonidos iguales, diferentes o parecidos a los del PB. La segunda actividad se compone de 192 estímulos auditivos dispuestos en 16 cuestiones, igualmente organizadas en un *Google Forms*, y los Informantes debían realizar lo se solicitaba en cada cuestión, como se describirá a continuación.

La actividad 1 (disponible en: <https://forms.gle/Qda18qcgjrDyDaDe8>) constaba de listado 80 palabras y los informantes debían identificar las similitudes y diferencias de los sonidos de la L1 y L2 a nivel gráfico. Dicha identificación tiene como objetivo verificar si los Informantes de la investigación tenían conciencia fonológica a nivel fonémico. El instrumento ha sido diseñado teniendo como base los presupuestos relativos a conciencia fonológica en LE (Alves, 2012).

La actividad 2 estaba dispuesta en 2 Formularios de *Google Forms* (disponibles en: <https://forms.gle/SFGumN4Q1iB3fxka9> y <https://forms.gle/WKGKfXQFWbsfbb8>) elaborados para verificar si los Informantes tenían conciencia fonológica a nivel silábico, fonémico e intrasilábico, a través de 15 estímulos auditivos y una cuestión de lectura. Cada cuestión correspondía a una

determinada habilidad relativa a los niveles de conciencia fonológica. Inicialmente se trataba de 1 formulario, no obstante, por las dificultades manifestadas por los Informantes, se decidió dividirlo en 2. A continuación, se describirá las cuestiones que componen la actividad y sus objetivos:

Cuestión 1: se escuchaba una grabación en la que se silabeaban dos palabras, una de ellas “co-ma-dre”, y se afirmaba que la palabra silabeada era “comadre”. A continuación, se han silabeado las palabras “muñeca, aplastar, atmosfera y mosquito”. En el espacio disponible para las respuestas, los Informantes debían determinar qué palabra había sido silabeada. Se corresponde con la habilidad de juntar sílabas para formar palabras (cf. Alves, 2012).

Cuestión 2: se escuchaba una grabación en la que se decía una palabra y luego sus sílabas, por ejemplo: “mochila/mo-chi-la”. A continuación, se decían las palabras “salchicha, mejor, vacaciones y gigante” y, en el espacio disponible para las respuestas, los Informantes debían silabear las palabras escuchadas. Se corresponde con la habilidad de segmentación de las palabras en sílabas (cf. Alves, 2012).

Cuestión 3: se escuchaba una grabación en la que se decía una palabra (p.ej., “escuela”) y a continuación, se daba una secuencia de palabras (p.ej., “elástico, ciudadela, estantería”), para que eligieran entre ellas, la que tenía la misma sílaba inicial que la primera palabra escuchada. En la grabación se informaba que la palabra adecuada era, en este ejemplo, “estantería”. En la secuencia, los Informantes habían escuchado una serie de cinco palabras y tres palabras alternativas para cada una. Luego, debían indicar dentro del espacio correspondiente y según lo escuchado, cuál de las palabras tenía la misma sílaba inicial. En este caso las palabras fueron: Sujetador (sutilmente, bañador, empinado), armario (sicario, artista, tomate), comida (hijo, coche, equipaje), banana (batalla, cabina, vaso). Se corresponde con la habilidad de conciencia de las aliteraciones, especialmente del ataque (cf. Alves, 2012).

Cuestión 4: se escuchaba una grabación en la que se decía la palabra, “ciudad”, seguida de una secuencia de palabras, entre las que debían elegir la que tenía la misma sílaba final que la palabra escuchada en primer lugar (“bondad, amistad, lealtad”). En la grabación se informaba que la palabra adecuada era “bondad”. A continuación, los Informantes escucharon una secuencia de cinco palabras y tres alternativas para cada una, para luego indicar en el espacio correspondiente, cuál de las palabras tenía la misma sílaba final que la palabra escuchada al principio. En este caso, las palabras fueron: Gabardina (Gabriel, gaditano, teína), muñeca (petanca, bebida, mujer), nevera (Neptuno, compañera, tutela), portátil (táctil, puerta, voltaje), bolsa (zapato, casa, vaso). Se corresponde con la habilidad de conciencia de las aliteraciones, especialmente de la rima (cf. Alves, 2012).

Cuestión 5: los Informantes escucharon la sílaba /xa/ y, a continuación, seis palabras que comenzaban con ella (p.ej., “Jamón, Jardín, Jabalí, Javier, Jamaica y Jaleo”). A continuación, fueron informados que escucharían cinco sílabas y que debían identificar las cuatro palabras que la tenían como sílaba inicial. Las sílabas escuchadas fueron: [‘tra] (tra), [‘ko] (co), [‘xen] (gen), [‘tʃo] (cho). Se corresponde con la habilidad de creación de palabras a partir de una sílaba dada (cf. Alves, 2012).

Cuestión 6: los Informantes escucharon una grabación en la que se les informaba de la cantidad de sílabas de una oración (“A mí me encantan los parques” – 9 sílabas). A continuación, escucharon otras oraciones (“¿Qué tal estás?, ella acaba de llegar, su casa está cerca, me viene bien trabajar”). Se les pidió que contasen ellos mismos la cantidad de sílabas de cada una. Se corresponde con la habilidad de conteo silábico (cf. Alves, 2012).

Cuestión 7: los Informantes escucharon una grabación con ejemplos de palabras que rimaban unas con otras. “Casa rima con masa”, “Comida rima con salida”. A continuación, escucharon cinco palabras (risa, sala, corazón, amable) para las que tuvieron que determinar sus correspondientes. Se corresponde con la conciencia sobre las aliteraciones, específicamente la rima (cf. Alves, 2012).

Cuestión 8: los Informantes escucharon una grabación en la que se creaban palabras a partir de sonidos previamente establecidos. Por ejemplo, a partir del sonido [d] se creó la palabra “dedo”; con el sonido [x], la palabra “gente”. A continuación, los Informantes escucharon una secuencia de sonidos ([t], [m], [tʃ] y [s]), para los cuales, debían crear palabras, que tuvieran como sonido inicial cada uno de ellos. Se corresponde con la habilidad de creación de palabras con el mismo sonido inicial (Alves, 2012).

Cuestión 9: los Informantes escucharon la palabra “aceituna”, seguida por una secuencia de palabras (“elástico, armario, estantería”), se les explicó que, la que presentaba el mismo sonido inicial que “aceituna”, sería “armario”. Una vez planteado el método, escucharon una nueva secuencia de palabras y sus alternativas para elegir. Era entonces el turno de los Informantes, para elegir la palabra que tenía el mismo sonido inicial que la palabra dada. En este caso las palabras fueron: Melena (nariz, alado, mezcla), azúcar (emoción, almohada, jamón), bizcocho (chocolate, unión, bocadillo), jamón (merienda, jarabe, escuela). Se corresponde con la habilidad de identificación de las palabras con el mismo sonido inicial (cf. Alves, 2012).

Cuestión 10: los Informantes escucharon la grabación la palabra “azul”, seguida de las palabras “mora, Brasil, mesa”. Después se les preguntaba cuál de las palabras escuchadas tenía el mismo sonido final que la palabra azul. Como respuesta a la pregunta, en la grabación se les informaba de que la palabra sería, en este caso, “Brasil”. A continuación, los Informantes escucharon una secuencia de 3 palabras y sus respectivas tres alternativas, para luego elegir entre ellas, cuál tenía el mismo sonido final que la palabra de referencia correspondiente. En este caso las palabras fueron: Valladolid (amanecer, multitud, vecinos), avestruz (perspicaz, plus, azul), imán (hermana, hija, corazón). Se corresponde con la habilidad de identificación de palabras con el mismo sonido final (cf. Alves, 2012).

Cuestión 11: los Informantes escucharon una secuencia de sonidos consistentes en el deletreado de la palabra bolso ([b], [o], [l], [s] y [o]). A continuación, se les preguntó qué palabra habían escuchado. En la misma grabación, se aclaraba que la palabra escuchada era “bolso”. Posteriormente, se han deletreado cuatro palabras más (piña, jamón, mañana y albañil) para que los Informantes las identificasen, anotándolas en el espacio correspondiente del formulario. Se corresponde con la habilidad de unión de sonidos para formar palabras (cf. Alves, 2012).

Cuestión 12: los Informantes tenían que decir cuántos sonidos escuchaban en cada palabra exhibida. En este caso se mostraron como ejemplo las palabras “tía” y “nevera”, informando de la cantidad de sonidos contenidos en cada una de ellas. A continuación, los Informantes escucharon las palabras “cariño, respeto, plato, mañana” y procedieron a determinar la cantidad correspondiente de sonidos para cada una. Se corresponde con la habilidad de contar los sonidos de las palabras (cf. Alves, 2012).

Cuestión 13: los Informantes escucharon dos palabras (“ordenador”, “puerta”) y sus sílabas tónicas (“dor” y “puer”). A continuación, les correspondía determinar la sílaba tónica de las palabras que escuchaban (cachorro, amistad, báscula, dominios) para luego escribirlas en el espacio correspondiente del formulario. Se corresponde con la habilidad de reconocimiento de los patrones silábicos de la LE mediante la identificación de la sílaba tónica de cada palabra (cf. Alves, 2012).

Cuestión 14: los Informantes tenían a su disposición cuatro imágenes. Debían elegir entre tres palabras, la que se correspondía con la imagen. Para la imagen 1 se mostraron las palabras “pero”, “perro” y “pelo”; para la 2, “malla”, “mala”, “masa”; para la 3, “cana”, “caña” y “cama”; para la 4, las palabras “tajo”, “tarro” y “tacho”. Se corresponde con la habilidad de reconocimiento de palabras que se diferencian por un sonido, por medio de estímulos acústicos e imágenes (cf. Alves, 2012).

Cuestión 15: se procedía de manera análoga a la cuestión 15. Para la imagen 1, las palabras eran “mesa”, “misa” y “musa”; para la 2, las palabras “pasar”, “pisar” y “posar”; En el caso de la 3, “luna”, “lana” y “lona”; para la 4, las palabras “tila”, “tela” y “tala”. Se corresponde con la habilidad de reconocimiento de palabras que se diferencian por un sonido, por medio de estímulos acústicos e imágenes (cf. Alves, 2012).

Cuestión 16: en el enunciado de la cuestión se solicitaba a los Informantes que indicasen las palabras que parecían no pertenecer a la lengua española. A saber: sdllante, carapazón, pañuelo, mallatzx, chotvzte y ñeje. Se corresponde a la habilidad de reconocimiento de no palabras y de palabras pertenecientes a la LE (cf. Alves, 2012).

El *Corpus* de datos relativo a la producción se compone de la grabación de un listado de 80 palabras, 13 frases con diferentes significados gramaticales de la entonación, (cf. Gil Fernández, 2007), de las cuales 3 son declarativas (frases 1, 2 e 3), 3 interrogativas (4, 5, 6 e 7), 2 imperativas de orden (8 e 9) y 2 de ruego (10 e 11), además de 2 exclamativas (12, 13). Las grabaciones producidas por los Informantes fueran almacenadas en 3 formularios *Google Forms*.

Tabla 2. Datos de producción de las palabras

1.araña	21.temple	41.gobierno	61.telegrama
2. gas	22.papel	42.hongo	62.florear
3.estilo	23.táxi	43.agradecer	63.infame
4.mes	24.presente	44.lucha	64.cena
5.metal	25.laboratorio	45.chancla	65.cocer
6.cofre	26.tiza	46.muchacho	66.esperanza
7.lento	27.hipnotizado	47.hijo	67.vaso
8.submarino	28.caracol	48.jamón	68.desde
9.Lima	29.comer	49.yema	69.salir
10.Luís	30.manco	50.ensayo	70.lejos
11.bota	31.rabia	51.cónyuje	71.cama
12.soldar	32.bicicleta	52.margen	72.tiempo
13.mano	33.agradable	53.gitano	73.mapa
14.cuatro	34.abdomen	54.zorro	74.naranja
15.ladrón	35.obtener	55.burla	75.ruina
16.luz	36.diario	56.gladiador	76.navio
17.triunfo	37.conde	57.honrado	77.sueño
18.tumba	38.rodeo	58.broma	78.moño
19.usted	39. gordo	59.malva	79. arte
20.plástico	40. mago	60.lazo	80.adquirir

Tabla 3. Datos de producción de las frases

Frase 1	Con respecto a su estado de salud, éste se encuentra muy bien.
Frase 2	En la fiesta infantil había dulces, globos, balones, payasos, pastel, juegos, refrescos, helados y muchas cosas más.
Frase 3	Todavía no entienden las diferencias culturales.
Frase 4	¿Te gusta cómo me queda este vestido?
Frase 5	¿Podrías cerrar aquella ventana?
Frase 6	¿Qué te pareció la obra de teatro que te recomendé?
Frase 7	¿Por qué no hiciste la tarea que te habían dado?
Frase 8	¡No dar de comer a los animales!
Frase 9	¡Todos los niños deben estar acompañados de un adulto!
Frase 10	¡Por favor, siéntate!
Frase 11	¡Acompáñame, por favor!
Frase 12	¡Está entrando agua por la ventanilla de atrás!
Frase 13	¡Qué lindo te quedé el corte de pelo!

4.2 Método de análisis del *corpus* de datos

El corpus de datos de conciencia fonológica se analizó primero estadísticamente en el IBM SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*. El objetivo fue verificar el efecto de la acción didáctica sobre los niveles de conciencia fonológica. La información descriptiva se organizó en tablas y se complementó con gráficos y diagramas. Se realizó un análisis descriptivo basado en la media y desviación estándar de los parámetros estadísticos, acompañado de gráficos Box-Plot, para detectar valores discrepantes. Se realizó un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas a través del número de respuestas correctas dadas por los Informantes antes y después de la acción didáctica, para intentar detectar significancia estadística respecto a la diferencia de medias. Se verificó si se cumplió el supuesto de normalidad (Shapiro p-valor<0,05-Wilk para muestras menores o iguales a 30) de dos muestras relacionadas (paramétricas), y por cumplir con el supuesto de normalidad, se realizó la T o Wilcoxon. prueba (no paramétrica).

Luego, el corpus de datos de conciencia fonológica fue analizado cualitativamente mediante escalas de valores (Tab. 3), directamente relacionadas con el número de preguntas de cada actividad y proporcionales al número de respuestas correctas del Informante.

Tabla 4. Conciencia fonológica

0 aciertos	insuficiente
01 a 56 aciertos	baja
57 a 112 aciertos	regular
113 a 168 aciertos	media
169 a 224 aciertos	alta
225 a 280 aciertos	superior

El corpus de datos de producción fue analizado utilizando los mismos lineamientos metodológicos adoptados en los datos de conciencia fonológica. En primer lugar, se analizó estadísticamente utilizando IBM SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*. El objetivo fue verificar el efecto de la acción didáctica en la producción de patrones de entonación. La información descriptiva se organizó en tablas y se complementó con gráficos y diagramas. Se realizó un análisis descriptivo basado en la media y desviación estándar de los parámetros estadísticos, acompañado de gráficos

Box-Plot para detectar valores discrepantes. Se realizó un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas a través del número de respuestas correctas dadas por los Informantes antes y después de la acción didáctica, para intentar detectar significancia estadística respecto a la diferencia de medias. Se verificó si se cumplió el supuesto de normalidad (Shapiro p -valor $<0,05$ -Wilk para muestras menores o iguales a 30) de dos muestras relacionadas (paramétricas), y por cumplir con el supuesto de normalidad, se realizó la T o Wilcoxon. prueba (no paramétrica).

Posteriormente, el corpus de datos de producción fue analizado por 15 jueces de habla hispana, quienes recibieron el enlace de *Google Forms* que contenía las grabaciones y pautas para su análisis. Los jueces fueron elegidos en función de sus países de origen, y para su selección se tuvieron en cuenta las nacionalidades del profesorado involucrado en la formación de los Informantes - en la universidad o en otro tipo de cursos libres - excluyendo a los brasileños. Como criterio, los jueces hispanohablantes no podrían ser profesores de español para extranjeros ni tener contacto con brasileños en su entorno social. Todos ellos fueron responsables de evaluar los audios de 6 Informantes, para asegurar que cada uno de los 30 fuera evaluado por al menos un jurado de las tres nacionalidades representadas. A saber: Argentina, Perú y España. Los jueces evaluaron las producciones de audio de los Informantes de las etapas 1 y 2 (antes y después de la acción didáctica), sin embargo, no fueron informados previamente que se trataba de material acústico producido antes y después del curso Hablapunto.ELE. La labor de los jueces consistía en juzgar la producción de las 80 palabras y de las 13 frases que acababan de escuchar, pudiendo clasificarlas eligiendo los criterios disponibles en los formularios de las Fig. 1 y 2.

Figura 1. Formulario de producción de palabras para evaluación de los jueces

Sección 01: Palabras

Escuchará la grabación 80 palabras y a continuación, apreciará su pronunciación.

https://drive.google.com/file/d/1cOfwM0oI65TPg5ITRZVJEF_EIKdAbP4y/view?usp=sharing

Palabra 01 *

- a) La pronunciación se aproxima mucho a la del hablante nativo.
- b) Pronunciación con marcas de otras lenguas.
- c) Pronunciación con muchas marcas de otras lenguas.
- d) No se comprende la palabra.

Figura 2. Formulario de producción de frases para evaluación de los jueces

FRASE Y HABLA ESPONTANEA

Estimada (o) juez, escuchará 13 frases. Deberá informar qué tipo de frase ha escuchado partir de la forma de su entonación. Elija una de las opciones descriptas a continuación:

- ¿Es una afirmación? Por ej.: Tengo un gato.
- ¿Es una afirmación con suma de hechos? Por ej. Tengo un gato, un perro y una tortuga.
- ¿Es una pregunta? Por ej: ¿Tienes un gato? / ¿Tienes un gato o un perro?
- ¿Es una orden? Por ej: ¡ No se puede caminar por las escaleras!
- ¿Es un pedido o ruego? Por ej: ¡ Cerrad los libros, por favor!
- ¿Es una exclamación? Por ej: ¡ Apesta mucho la basura!

hablapuntoele@gmail.com (no compartidos)
[Cambiar de cuenta](#)

FRASE 01:

https://drive.google.com/file/d/15_FVbAKUPAFMAMj0JkqcDEIXAICYuKIS/view?usp=sharing

a) ¿Qué tipo de frase ha escuchado? *

- Una afirmación.
- Una afirmación con suma de hechos.
- Una pregunta.
- Una orden.
- Un pedido o ruego.
- Una exclamación.
- No se comprende la frase escuchada.

Luego, el corpus de datos de producción fue analizado cualitativamente mediante escalas de evaluación (Tab. 5), organizadas en 6 niveles de clasificación (insuficiente, baja, media, alta, superior) que corresponden a la escala de valoración de la producción general.

Tabla 5. Producción general

0 aciertos	insuficiente
1 a 152 aciertos	baja
153 a 304 aciertos	regular
305 a 456 aciertos	media
457 a 609 aciertos	alta
610 a 762 aciertos	superior

5. Análisis y discusión

En este apartado se presentará un análisis del corpus de datos y discusiones, comenzando con análisis estadísticos, seguidos de análisis cualitativos.

5.1 Conciencia fonológica: Estadística descriptiva

La caracterización de la conciencia fonológica será realizada mediante la observación de los resultados de conciencia fonológica a nivel fonémico, silábico e intrasilábico.

5.1.1 Conciencia fonológica: Verificación de la significatividad estadística a través de la PRUEBA T o Wilcoxon

Se ha comparado los resultados de conciencia fonológica en ambas fases, antes y después del curso HablapuntoELE, para verificar si la acción didáctica ha tenido efecto en el resultado de los datos.

Figura 3 - Comparación conciencia fonológica etapa 1 y etapa 2

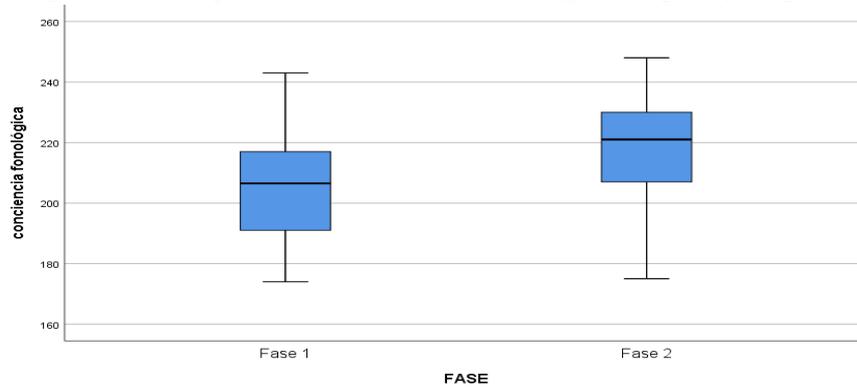


Tabla 6. Pruebas de normalidad

	FASE	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	p-valor
conciencia fonológica	Fase 1	,090	30	,200*	,971	30	,559
	Fase 2	,107	30	,200*	,964	30	,384

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se cumple el supuesto de normalidad en la prueba de Shapiro-Wilk para la conciencia fonológica. Se aprecia que el resultado no es estadísticamente significativo ($p\text{-valor} > 0.05$) respecto a cada una de las fases, por lo que se procede a realizar una prueba paramétrica para muestras relacionadas, como es la prueba T de Student.

Tabla 7. Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas				t	gl	p-valor	
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	fase 1 - conciencia fonológica 1 - fase 2 - conciencia fonológica 1	-13,600	12,167	2,221	-18,143	-9,057	-6,122	29	,000

5.2.1 Modelo predictivo de producción general a partir de la conciencia fonológica como variable predictiva.

Se ha querido verificar si desarrollo de la conciencia fonológica (fase 2) tiene un efecto sobre los resultados de producción general. Para ello se ha intentado establecer un modelo predictivo de la producción, como variable dependiente a partir del desarrollo de la conciencia fonológica como variable explicativa, para analizar en qué medida afecta y cuál es el % de variabilidad explicada del modelo de regresión.

Tabla 8. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,642 ^a	,412	,391	50,752	1,611
a. Predictores: (Constante), fase 2 - conciencia fonológica 1					
b. Variable dependiente: fase 2- producción general 1					

Los resultados de la predicción sugieren que el modelo de regresión lineal explica el 41,2% de la variabilidad de la producción general en la etapa 2, lo que se considera un muy buen modelo predictivo.

Tabla 9. Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Si g.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	116,732	123,723		,943	,353		
	fase 2 - conciencia fonológica 1	2,507	,566	,642	4,428	,000	1,000	1,000
a. Variable dependiente: fase 2 - percepción patrones 1								

La producción general se puede explicar a través de la conciencia fonológica ($t=4.42$, $p<0.001$, luego estadísticamente significativo). Cuando la conciencia se incrementa en una unidad, la producción aumenta 2,5 veces. Esto quiere decir que los desempeños de los Informantes en producción general han sido afectados por su nivel de conciencia fonológica. Los resultados sugieren que los niveles alto y superior de conciencia fonológica alcanzados por los Informantes en la etapa 2 han afectado positivamente a su desempeño de producción general.

5.2.2 Producción general: Verificación de la significatividad estadística a través de la PRUEBA T o Wilcoxon

Se ha querido comprobar los resultados de producción general en ambas fases para verificar si la acción didáctica se ha visto reflejada en los resultados obtenidos.

Figura 5. Comparación producción general etapa 1 y 2

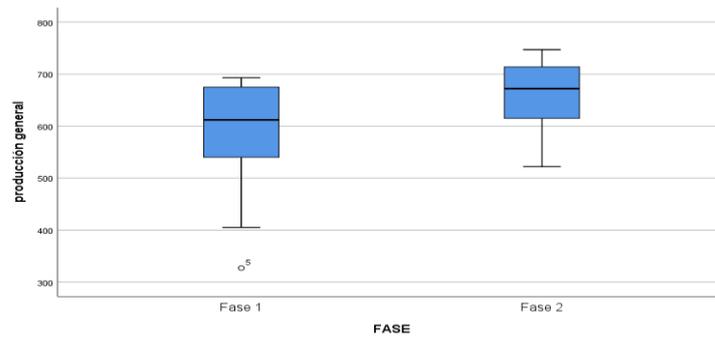


Tabla 10. Pruebas de normalidad

	FASE	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
producción general	Fase 1	,146	30	,100	,878	30	,003
	Fase 2	,151	30	,078	,928	30	,044

a. Corrección de significación de Lilliefors

La prueba de normalidad es estadísticamente significativa (p -valor <0.05 de Shapiro-Wilk para muestras menores o iguales a 30) para el caso de producción general de la Fase 2, por lo que se procede con una prueba no paramétrica para muestras relacionadas como es la prueba de Wilcoxon.

Tabla 11. Estadísticos de prueba

	fase 2- producción general fase 1- producción general
Z	-3,272 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,001

En el caso de producción general, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la mediana entre ambas fases ($Z=-3.27$, $p=0.001$). Se comprueba descriptivamente que tales diferencias apuntan hacia la mayor puntuación observada en la Fase 2 (672>612). Considerando los resultados obtenidos por esta prueba, se ha podido comprobar que la acción didáctica ha tenido un efecto positivo en los resultados obtenidos por los Informantes en lo referente a producción general, con una diferencia positiva de 60 puntos. Esto quiere decir que antes de la acción didáctica el nivel de desempeño perceptivo general de los Informantes era medio y después de la acción didáctica, alto.

5.2.3 Producción general: Análisis cualitativo

Para caracterizar la producción general se ha recopilado los resultados de conciencia producción de los sonidos (iguales, diferentes y parecidos) y de los patrones entonativos antes y después de la acción didáctica.

Figura 6. Producción general



En la etapa 1, el 7 % de los Informantes alcanzaron un nivel de desempeño medio en producción general (305 a 456 aciertos, de los 762 posibles), el 37 % de los Informantes lograron un desempeño alto de producción general (457 a 609 aciertos) y el 57 % obtuvo un nivel de desempeño productivo de nivel superior (610 a 762 aciertos). En la etapa 2, se observa un incremento productivo de 20% en el nivel superior, que coincide con la desaparición del nivel medio y una disminución del 14 % del nivel alto respecto a la etapa anterior. En esta etapa prevalecen los niveles de desempeño alto (23%) y superior (77%), lo representa una mejora en el desempeño productivo general del grupo. En consonancia con la desviación de los análisis estadísticos, los resultados individuales son variables.

6. Discusión de los resultados

Tal y como se ha podido observar en los análisis estadísticos, la conciencia fonológica ha supuesto un incremento significativo en la producción general (de los sonidos y de los patrones entonativos) de los Informantes. A continuación, se describirá las dificultades presentadas aquellos que no obtuvieron el desempeño superior y sus motivaciones.

Con respecto a la producción de sonidos, los Informantes 11, 19, 24 y 30 han sido valorados con *pronunciación con marcas de otras lenguas* (valoración 3). Sus dificultades persistentes tenían como fondo la LM y denotan asimilación categórica de los sonidos parecidos. En general, sus producciones han mostrado una mejora satisfactoria tras la acción didáctica; inicialmente, sus producciones habían sido valoradas como *pronunciación con muchas marcas* de otras lenguas (valoración 2). En este sentido, Flege (1988, p.227) sugiere que hay evidencia empírica de que los patrones de habla establecidos para la producción y percepción de los sonidos del idioma nativo evolucionan durante el aprendizaje de un idioma extranjero, aunque la magnitud de los cambios observados a menudo es insuficiente para permitir que el alumno hable "sin acento."

En los 4 informantes se aprecia producción categórica (cf. Flege, 1995), es decir, los aprendices emplearon características que solo están presentes en el inventario de la LM, como son el alargamiento silábico en vocales nasalizadas, alzamiento vocálico de apertura y de cierre en las vocales medias, diptongación de monosílabos, vocalización de la lateral [l], palatalización de las dentales [t] y [d], alveolarización [x] de las vibrantes [r] y [r̄] e incremento de vocal epentética en secuencias consonánticas pertinentes al PB.

Para los demás Informantes (86,67%), los resultados estadísticos y cualitativos del corpus de datos que describen su desempeño sugieren que, en los casos observados, un conocimiento reflexivo del componente fónico ha supuesto un mejor desempeño productivo a nivel segmental. La valoración realizada por los jueces prueba que dicho conocimiento reflexivo se ha reflejado en la producción oral comprensible a nivel segmental.

Considerando los resultados respecto a la producción de los patrones entonativos, 83% de los Informantes fueron calificados por los jueces con un 4, lo que representa que la entonación fue la esperada para cada enunciado producido. Sus desempeños productivos tras la acción didáctica indican que es posible reconocer el significado lingüístico, especialmente en sus funciones gramatical e integradora, en el 100% de sus producciones declarativas, interrogativas, imperativas de orden y de ruego, además de las exclamativas. A través de la melodía empleada en la producción las oraciones, los Informantes pueden indicar la modalidad sintáctica a que ésta pertenece (cf. Gil, 2007). Sus resultados son un excelente indicativo de aprendizaje de los patrones entonativos, sobre todo porque son capaces de aportar significado y comprensibilidad comunicativa en sus producciones.

La producción del 6,66% de los Informantes ha sido clasificada como muy próxima a la entonación esperada, con una calificación de 3. Asimismo, la entonación de un 10% de los Informantes ha sido valorada como poco próxima a lo esperado (calificación 2).

7. Consideraciones finales

Los resultados presentados en este artículo han podido demostrar, a través de análisis estadísticos y cualitativos, que el desarrollo de la conciencia fonológica del español/L2, con enfoque en la producción de los sonidos y los patrones entonativos, tiene un impacto positivo en los resultados de producción de los niveles segmentales y suprasegmentales de la lengua española en profesores brasileños de español/L2 en formación. Dicho eso, es importante recordar que el tratamiento que se le dé a la enseñanza de los aspectos suprasegmentales debe ser el mismo que se le dé a los segmentales. Sobre todo, porque es la prosodia la que da sentido lingüístico a la comunicación oral. Por tanto, la formación docente debe tener en sus planteamientos didácticos, propuestas de trabajo explícito e intensivo con todos los prosodemas necesarios para la entonación. La corrección fonética de los sonidos y de la entonación no es suficiente, a menos que el aprendiz reconozca las características perceptivas y productivas de las similitudes y diferencias de los sonidos y de la jerarquía fónica de la lengua objeto; del mismo modo que reconozca los límites entre L1 y L2, en sus similitudes y diferencias.

Finalmente, cabe recordar que la pronunciación es el resultado del procesamiento y producción de información fónica, por lo que atender ambos aspectos y sus necesidades es fundamental y debe formar parte de los objetivos formativos. Los estudiantes brasileños deben ser conscientes de qué factores intervienen en las dificultades de percepción y producción de los sonidos y de la prosodia, propias de la interfonología PB-español, para saber cómo abordarlos. Por este motivo, es necesario definir objetivos docentes que reflejen estas necesidades de aprendizaje. Asimismo, se sugiere incrementar el estímulo para que el educando establezca y estructure sus propios objetivos de aprendizaje relacionados con el desempeño perceptual y productivo que se espera de él en cada ciclo formativo. Finalmente, se sugiere que no trabajar el

componente fônico – especialmente la conciencia fonológica- de manera sistemática y explícita, y al mismo tiempo esperar que la pronunciación del aprendiz no presente marcas que perjudiquen gravemente la comunicación, derivados de la interfonología PB-español, es establecer la enseñanza objetivos de aprendizaje poco realistas.

Literarios y Teatrales) – Departamento de Filología, Universidad de Alcalá de Henares.

Referências

BRANDÃO, T. *La conciencia del componente fónico en la formación del profesorado brasileño de español L2*. Alcalá de Henares, 2022. 771f. Tesis (Doctorado en Estudios Lingüísticos)

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT R. R. & BLANCO-DUTRA A. P. (Org). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 169–191.

CANTERO, F. J. Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. In: FILOLA A. M. (Org). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 75–100.

CITOLER, S. A. D. El desarrollo de las habilidades metalingüísticas: la conciencia fonológica. *Revista Española de Lingüística Aplicada.*, v. 5, n.7, 9–22, dic.1991.

FREITAS, G; VIDOR, D. M. A consciência fonológica em adultos alfabetizados. In: (Org.) LAMPRECHT R. R., *Cadernos de pesquisas em lingüística*. Porto Alegre: Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

FLEGE, J. E. The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly*, v.15. n.4, p. 443-510,1981.

FLEGE, J. E. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In: (Org.), HUEBNER T. & FERGUSON C. A. *Cross currents in second language acquisition and linguistic theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991.

Flege, J. E. Second language speech learning: theory, findings and problems. In: *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press,1995, p. 233–277.

GOMES, A. A. de A. Implicações da consciência fonológica na aquisição fonológica de L2 em nível de percepção. *Revista Prolingua*, v.14, n.1, p. 11–24, 2019.

SILVA, F. S. *Consciência fonológica em língua estrangeira: um estudo acerca do processo de aquisição de espanhol por falantes brasileiros*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2014.