

ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA

Thaísa Alves Brandão

Universidade do Estado da Bahia (Brasil)

tbrandao@uneb.br

<https://orcid.org/0000-0001-8545-9758>

Recibido: 1/5/2023 Aceptado: 26/12/2023. Publicado: 28/12/2023

Cita recomendada:

Brandão, T. A. (2023). Enseñanza de la pronunciación del español para brasileños: una propuesta didáctica-metodológica. *Phonica*, 19, 106-136. <https://doi.org/10.1344/phonica.2023.19.106-136>

Resumen

Este artículo es parte de la investigación titulada *La conciencia del componente fónico en la formación del profesorado brasileño de español/L2*, realizada por Brandão (2022). Su objetivo era estimular la conciencia del componente fónico a través del curso de formación *Habla punto ELE*. En este trabajo, se presentará la implementación y la valoración del curso realizadas por la profesora investigadora y sus alumnos informantes, brasileños estudiantes de español. Con ello, se pretende mostrar las propuestas didáctico-metodológicas de enseñanza de la pronunciación que lograron mejores resultados y, a la vez, las que dificultaron el aprendizaje fónico de los brasileños. En su aspecto teórico, el artículo se adscribe al campo de la fonética contrastiva en el ámbito perceptivo y productivo para abordar la interfonología L1-L2 a nivel segmental, fundamentado principalmente en los trabajos de Flege (1991, 1995). A nivel suprasegmental, se apoya en los estudios de Gil (2007), Cantero y Mateo (2013), Fonseca de Oliveira y Cantero (2011), Fonseca de Oliveira (2013) y Devís (2017). En su aspecto metodológico, se concibe como una investigación-acción que se basa en los presupuestos de Latorre (2005).

Palabras clave: Español L2; Didáctica de la pronunciación; Aprendizaje fónico.



© 2023 Los autores. Este artículo es de acceso abierto y está sujeto a la licencia de [Reconocimiento 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), de Creative Commons, que permite utilizar, distribuir y reproducir la obra original por cualquier medio sin restricciones, siempre y cuando se cite adecuadamente.

Ensenyament de la pronunciació de l'espanyol per a brasilers: Una proposta didàctico-metodològica

Resum: Aquest article és part de la investigació titulada *La consciència del component fònic en la formació del professorat brasiler d'espanyol/L2*, realitzada per Brandão (2022). El seu objectiu era estimular la consciència del component fònic a través del curs de formació *HablapuntoELE*. En aquest treball, es presentarà la implementació i la valoració del curs realitzada per la professora investigadora i pels seus alumnes informants, brasilers estudiants d'espanyol. Amb això, es pretén mostrar les propostes didàctico-metodològiques d'ensenyament de la pronunciació que van aconseguir millors resultats i, alhora, les que van dificultar l'aprenentatge fònic dels brasilers. En el seu aspecte teòric, l'article s'adscriu al camp de la fonètica contrastiva tant en l'àmbit perceptiu com productiu, per abordar la interfonologia L1-L2 a nivell segmental, fonamentat principalment en els treballs de Flege (1991, 1995). A nivell suprasegmental, es recolza en els estudis de Gil (2007), Cantero y Mateo (2013), Fonseca de Oliveira y Cantero (2011), Fonseca de Oliveira (2013) i Devís (2017). En el seu aspecte metodològic, es concep com una investigació-acció basada en els pressupostos de Latorre (2005).

Paraules clau: Espanyol L2; Didàctica de la pronunciació; Aprenentatge fònic.

Spanish pronunciation teaching for Brazilians: A didactic-methodological proposal

Abstract: *This article is part of the research titled: Phonic component awareness in teachers training of Brazilian teachers of Spanish as a second language, conducted by Brandão, (2022). Its objective was to stimulate the awareness of the phonetic component through the HablapuntoELE training course. In this work, the implementation and evaluation of the course carried out by the investigating professor and informant students, Brazilian Spanish learners, will be presented. This aims to demonstrate those didactic and methodological proposals for teaching pronunciation that achieved better results and, at the same time, those that hindered the phonetic learning of Spanish by Brazilians. The article's theoretical aspects are related to the field of contrastive phonetics in the perceptual and productive scope to address L1-L2 interphonology at a segmental level, mainly based on the works of Flege (1991, 1995). At the suprasegmental level, it is supported by the studies of Gil (2007), Cantero y Mateo (2013), Fonseca de Oliveira y Cantero (2011), Fonseca de Oliveira (2013) and Devís (2017). In its methodological aspect, it is conceived as an Action-Research that is based on the Latorre's (2005) assumptions.*

Keywords: *Spanish L2; Didactics of pronunciation; Phonic learning.*

1. Introducción

Durante el proceso formativo del profesorado brasileño de español/L2, en la carrera *Letras-Espanhol*, es común que estudiantes en etapas avanzadas de su formación mantengan marcas oriundas de la interfonología L1-L2 en los niveles segmental y suprasegmental. Esto dificulta y con frecuencia impide la comprensibilidad de su producción oral. Aunque hayan superado los créditos de la asignatura Fonética y Fonología, su comunicación se ve comprometida y algunas veces obstaculizada. Desde el punto de vista segmental, la justificación para el mantenimiento de las marcas propias de la L1 recae en la interpretación de los sonidos presentes en la L2 a través de las categorías fonológicas y/o fonéticas de la L1. Esto obstaculiza la percepción y también la producción de la L2 (Flege, 1991, 1995). Dicha dificultad sugiere que los estudiantes no son conscientes de los aspectos contrastivos y de las similitudes presentes en el inventario de los dos idiomas. En el ámbito suprasegmental el mantenimiento de marcas propias de la L1 se caracteriza por el uso de la entonación prelingüística de la L1, que da lugar al acento extranjero. Esto se refleja en la organización del discurso oral del no nativo, marcado por rasgos propios de su L1 (Cantero y Mateo Ruiz, 2013).

En este trabajo, se considera que durante la formación de profesores de español/L2, el estudio del componente fónico de la L2 en la asignatura Fonética y Fonología suele ser superficial y, cuando existe, prevalece su enseñanza teórica, alejada de las necesidades comunicativas y de pronunciación. Esto imposibilita que los profesores en formación sean conscientes de su importancia en la adquisición del componente fónico de la L2. Como resultado, es frecuente la aparición de dificultades perceptivas y productivas —tanto en la prosodia como en los sonidos— producto de la interfonología portugués de Brasil-español, especialmente cuando poseen algún tipo de diferencia respecto a la L1.

Para hacer frente a las dificultades encontradas por los estudiantes en cuestión, Brandão (2022) propuso un programa formativo en el ámbito de su investigación para estimular la conciencia del componente fónico y afrontar el déficit en fonética y fonología que se observa en la formación de profesores brasileños de español/L2. El curso, denominado *HablapuntoELE*, estuvo disponible en el portal virtual de la Universidade do Estado da Bahia (<https://portal.uneb.br/>). Se trataba de un curso de autoformación en pronunciación con énfasis en el desarrollo perceptivo y productivo, tanto de la prosodia como de los sonidos de la lengua española. La organización de sus pautas es resultado de la recogida de datos realizada antes de la acción didáctica y de la revisión de los currículos de las instituciones cuyos alumnos son informantes de la investigación. Con ello, se ha verificado las pautas de trabajo de las asignaturas de Fonética y Fonología y de *Língua Espanhola* para identificar las lagunas formativas presentes en dichas asignaturas. A partir de estos datos, se han propuesto pautas que estimulen la conciencia del componente fónico a través de una propuesta teórico-práctica con énfasis en la instrucción explícita de los constituyentes que organizan el habla. Al tratarse de una investigación-acción, se ha solicitado a los informantes *feedbacks* semanales del trabajo realizado para replantear constantemente la propuesta y que esta se aproxime más a sus necesidades de aprendizaje del componente fónico. Además, se ha requerido una evaluación final de la propuesta formativa para realizar un diagnóstico general del trabajo realizado.

El trabajo aquí expuesto tiene como objetivo presentar la implementación y la valoración del curso realizada por la profesora investigadora y sus alumnos informantes, brasileños estudiantes de español. Con ello, se pretende evidenciar las propuestas didáctico-metodológicas de enseñanza de la pronunciación que lograron mejores resultados y, a la vez, las que dificultaron el aprendizaje fónico de los brasileños

1.1 Enseñanza de la pronunciación del español para brasileños: Principales desafíos

La enseñanza de pronunciación del español para brasileños tiene como principal desafío la interfonología portugués brasileño (PB)-español, tanto a nivel segmental como suprasegmental. A nivel segmental, abundan sonidos parecidos en ambos idiomas, lo que facilita la percepción y producción categóricas (Flege, 1995). A nivel suprasegmental, la diferencia entre el ritmo de ambos idiomas —PB es isoacentual y español, isosilábico— además de que no coinciden en la inflexión tonal de todas las oraciones, facilitan el uso de la entonación prelingüística (Cantero y Mateo Ruiz, 2013) por brasileños hablando español.

Desde el punto de vista segmental, Flege (1991, 1995) asevera que existe un vínculo estrecho entre percepción y producción. Sus presuposiciones indican que el aprendiz tendrá más dificultades perceptivas con los sonidos que se asemejan al inventario de sonidos de su L1, dando lugar a una identificación interlingüística. El *Speech Language Model* (SLM) sugiere que la L1 de fondo —la propia del aprendiz— debe ser tomada en consideración. Una de sus hipótesis es que las imprecisiones perceptivas y productivas presentes en el aprendizaje fónico de la L2 —después de estar la L1 de fondo ya establecida— son responsables de las dificultades perceptivas y productivas en L2. Entre portugués de Brasil (PB) y español hay una incidencia alta de sonidos parecidos y pocos diferentes. Brandão (2022) comparó los sistemas vocálicos y consonánticos, además del entonativo, de ambos idiomas y las conclusiones de su sistematización resultó en lo que se expone a continuación.

Las vocales del PB manifiestan tres fenómenos que propician la percepción y una consecuente producción inexacta del español: La nasalización, el alzamiento (apertura o cierre bucal) y la armonía vocálica. La nasalización tiene como efecto el alargamiento de todas las vocales y es por esto que se nasalizan excesivamente las vocales del español; el alzamiento vocálico de cierre y de apertura de las vocales medias resultan, respectivamente, en la neutralización de /e/ en /i/, de /o/ en /u/, de /e/ en /ɛ/ y de /o/ en /ɔ/. El alzamiento de cierre y de apertura da lugar a la armonía vocálica; este fenómeno es el resultado de la asimilación del rasgo de altura de la vocal posterior, que elimina la oposición entre las medias y altas. Es importante enfatizar que el PB presenta 6 vocales medias, [e, ɛ, i] y [o, ɔ, u], y el español 2, [e] y [o]. Como consecuencia, el alzamiento y la armonía vocálicas del PB facilitan la pronunciación en español de [i] en lugar de [e] y de [u] en lugar de [o] cuando se encuentran en posición postónica: [ˈmɑrti] *marTE* y [ˈbɔtu] *voto*; de manera similar, la producción de [ɛ] en lugar de [e] y de [ɔ] en lugar de [o], cuando se encuentran en posición tónica: [kaˈfɛ] *café* y [ˈmɔbil] *móvil*. El PB tiene en su inventario más vocales que el español y, de acuerdo con Flege (1981, 1995), este es un factor que de por sí causará imprecisión perceptiva y productiva, puesto que el aprendiz realizará lo que se denomina traducción fonológica. Asimismo, la diptongación de los monosílabos y la epéntesis vocálica son fenómenos del PB susceptibles de asimilación en el español.

En lo referente al español, en las distribuciones pertinentes tenemos los sonidos africados, [tʃ] y [dʒ], cuya realización pasa a ser palatalizada [j] o realizada como [i] por el aprendiz brasileño; la velar [x] se produce como [ʒ]; la nasal [ɲ], que se realiza como [n + j], así como los sonidos [r] y [ʀ], que son pronunciados como [x], según la zona dialectal del aprendiz brasileño. Las aproximantes [β] [ð] [ɣ] son producidas como [b] [d] [g], puesto que no forman parte del inventario de sonidos del PB. Por último, la interdental sorda [θ] presente en las zonas de ceceo se pronuncia como [s].

A partir de las descripciones anteriores que se apoyan en los presupuestos de Flege (1981, 1995), se puede afirmar que todas las vocales nasales y las medias orales, además de las que están presentes en los monosílabos y las epentéticas del PB, son sonidos parecidos al español del mismo modo que las consonantes [t] y [d], [s], [x], [r], [ʀ] y [l]. Y de todos los sonidos descritos, el único que se considera diferente por su inexistencia en el inventario del español es [v]. En lo referente

al español, los sonidos [t̃], [d̃], [x], [ɲ], [r] y [r], [s], [l], las vocales medias y las nasales, los monosílabos, además de las secuencias consonánticas *bt*, *bd*, *pn,ps*, *dv*, *dq*, *dm*, *bs*, *cn*, *tn*, son sonidos parecidos al PB. Por último, [β] [ð] [ɣ] y [θ] son diferentes del PB.

En primera instancia, los fenómenos antes mencionados propician lo que Flege (1988) denomina identificación interlingüística. Su procesamiento se manifiesta porque los sonidos de la L1 y L2 se identifican entre sí. Un sonido de la L2 se considera como perteneciente a la L1, como si el sonido de la L2 fuera un alófono del sonido de la L1. La similitud acústica de los sonidos de ambos inventarios es la base de dicha identificación. Cognitivamente, la identificación interlingüística se fundamenta en la caracterización de equivalencia. Es decir, los sonidos se clasifican como categóricamente iguales pese a las diferencias físicas existentes. Esta es una de las justificaciones para que los aprendices en sus primeras etapas de aprendizaje perciban los sonidos de la L2 basándose en los de la L1. El filtro fonológico (Trubetzkoy, 1939) es utilizado, de acuerdo con Flege (1988), tanto en la identificación interlingüística como en la clasificación de equivalencia.

A nivel suprasegmental, ambos idiomas coinciden en su contorno final en cinco significados entonativos (Gil, 2007). A saber, las interrogativas totales presentan inflexión ascendente; y las asertivas/declarativas, las interrogativas disyuntivas, y las imperativas de orden y de ruego presentan inflexión descendente. Se encuentran diferencias en la inflexión de las interrogativas totales: la del PB es ascendente y la del español es descendente. Se observa también que existen cinco tipos de interrogativas que no coinciden entre ambos idiomas. La de cortesía sólo está presente en el español y tiene entonación ascendente. La interrogativa parcial introducida por “será que” y la interrogativa parcial vehiculada a un pedido forman parte únicamente del PB, con entonación ascendente. La pronominal enfática y la copulativa están presentes sólo en español y tienen entonación descendente.

Por último, las exclamativas igualmente no tienen correspondencia directa entre ambos idiomas. En primer lugar, por la cantidad —2 en el PB y 3 en español— y, en segundo lugar, por el tipo, las del PB se singularizan por la presencia o ausencia de pronombres, mientras que las del español se caracterizan por el lugar que ocupa la palabra acentuada en el enunciado. Todas las del PB presentan inflexión final descendente. En español, las que presentan la primera y la última sílaba del enunciado acentuadas tienen inflexión descendente y la que presenta acentuación en la última sílaba guarda inflexión ascendente.

Pese a las irregularidades en el comportamiento entonativo, podemos describir algunas características de la entonación del aprendiz brasileño de español tomando como referencia los trabajos de Fonseca de Oliveira y Cantero (2011) y Fonseca de Oliveira (2013). De acuerdo con la investigadora, las características de la entonación prelingüística del habla espontánea de los brasileños son: “ausencia del primer pico tonal, contornos ondulados y contornos en zigzag” (p. 305-306). Esta comparación revela que, de manera diferente al español, el PB presenta en gran parte de los casos más de una sílaba acentuada en enunciados cortos. En idénticos contextos, en español se observa únicamente una sílaba acentuada. Son los casos de las asertivas/declarativas, las interrogativas totales, las interrogativas de naturaleza disyuntiva, las imperativas de orden y de ruego, así como en los dos tipos de exclamativas del PB. El cambio de acentuación del grupo entonativo se refleja también en el contorno entonativo resultante. De este modo, los contornos ondulados y en zigzag de los aprendices brasileños pueden tener como explicación didáctica las diferencias de los patrones acentuales del grupo entonativo en ambos idiomas.

Otro aspecto relevante y observable mencionado en el trabajo de Devís (2017) sobre la entonación de aprendices brasileños es que la entonación utilizada por brasileños corresponde a la entonación de cortesía en español. La autora utilizó el corpus del español hablado por brasileños resultante de la investigación de Fonseca de Oliveira y Cantero (2011), en la que se emplearon grabaciones de habla espontánea. Los informantes eran provenientes de 8 diferentes contextos dialectales -8 provincias brasileñas- a saber, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahía, Rio Grande do

Sul, Pará, São Paulo y Goiás. Su investigación no elucida los patrones melódicos utilizados por los brasileños según sus contextos geográficos, sino una tendencia a la organización del grupo fónico distinta de la del español: Identificación de melodías muy planas y a la vez, contornos ondulados oriundos de la prominencia tonal de las vocales átonas y ligaduras internas como característica general de su entonación prelingüística.

Si observamos las comparaciones realizadas entre los comportamientos entonativos de ambos idiomas, comprobaremos que, efectivamente, la entonación de las interrogativas parciales de cortesía del español es ascendente, así como todas las interrogativas del PB, a excepción de la interrogativa parcial disyuntiva. Si interrelacionamos este fenómeno con los contornos ondulados y en zigzag mencionados por Fonseca de Oliveira y Cantero (2011) y Fonseca de Oliveira (2013) podemos sugerir didácticamente que la entonación de cortesía de los hablantes de español brasileños tiene raíces en estos dos comportamientos melódicos.

De todo lo descrito, se explica la dificultad de pronunciación del aprendiz brasileño de español/L2. La pronunciación es el resultado del procesamiento y de la producción de la información fónica, por lo que atender a ambos aspectos y sus necesidades es crucial y debe formar parte de los objetivos formativos. Los aprendices brasileños necesitan saber qué factores intervienen en las dificultades de percepción y producción propias de la interfonología PB-español y cómo afrontarlos. Por ello, se debe plantear objetivos de enseñanza que reflejen estas necesidades de aprendizaje. Asimismo, se sugiere que se incremente el estímulo al aprendiz para que él mismo establezca y estructure sus propios objetivos de aprendizaje relacionados con el desempeño perceptivo y productivo esperado de él en cada ciclo formativo. Por último, se enfatiza que no trabajar el componente fónico de manera sistemática y explícita, y al mismo tiempo, esperar que la pronunciación del aprendiz no tenga marcas que perjudiquen gravemente a la comunicación por la interfonología PB-español es plantear objetivos poco realistas de enseñanza y de aprendizaje.

2. La acción didáctica

Se trata de un programa formativo de tipo *on-line* denominado *HablapuntoELE* que tuvo lugar en el campus virtual de la Universidade do Estado da Bahia (Brasil). Fue destinado a 30 estudiantes de 9 universidades públicas brasileñas (una de ellas en dos Campus) debidamente matriculados en la carrera *Letras-Espanhol*.

2.1 Características del programa formativo

A continuación, se presenta el programa formativo objeto del estudio. Inicialmente, se describe brevemente el curso, su carga horaria, el perfil de los estudiantes, su duración estimada y el temario. Posteriormente, se establecen sus criterios formativos, acreditativos, continuos y evaluativos; por último, se presentan los objetivos evaluativos y los criterios de aprobación.

| DESCRIPCIÓN |
|--|
| Curso de formación en Fonética y Fonología con énfasis en el fomento de la conciencia del componente fónico, así como en la corrección y autocorrección de la pronunciación, con la perspectiva de mejorar la comprensión del habla. |
| CARGA HORARIA |
| 110 horas |

| NÚMERO DE ESTUDIANTES Y ORIGEN |
|---|
| 30 estudiantes de 7 distintas zonas dialectales de Brasil: Acre, Brasília, Bahía, Paraíba, Sergipe, Minas Gerais y Rio Grande do Sul. |
| DURACIÓN ESTIMADA |
| La programación inicial preveía una duración de 4 meses/un semestre lectivo, teniendo como referencia la organización temporal del curso académico en Brasil (junio-diciembre/2020). Por las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las enormes dificultades encontradas en el contexto de la pandemia, el programa formativo requirió una duración de 9 meses (de junio de 2020 a marzo de 2021). |
| TEMARIO |
| <ul style="list-style-type: none"> • SEMANA 1: El lugar de la pronunciación en la formación de profesores de español/L2 • SEMANA 2: Los sonidos • SEMANA 3: Los sonidos • SEMANA 4: La base de articulación del español y del PB • SEMANA 5: La sílaba y el acento • SEMANA 6: El acento • SEMANA 7: Las pausas • SEMANA 8: El ritmo y la entonación • SEMANA 9: La entonación • SEMANA 10: La entonación • SEMANA 11: La entonación |
| CRITERIOS FORMATIVOS |
| <p>El curso tiene como criterio formativo el estudio explícito del componente fónico a nivel perceptivo y productivo, tanto de los sonidos como de la prosodia de la L1 y de la L2. Con ello, se pretende establecer los límites entre L1 y L2 (a partir de sus similitudes y diferencias), y concienciar respecto a los factores cognitivos de orden fónico que intervienen en la percepción y producción de la L2. Por esto, la formación se fundamenta en:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) La comparación de los sonidos del español y del PB con la finalidad de establecer las similitudes y diferencias entre L1 y L2, además de los factores cognitivos que intervienen en la interlengua fónica. b) La comparación de la prosodia de la L1 y L2 con el objetivo de evidenciar los comportamientos del grupo fónico en ambos idiomas, sus patrones entonativos y los elementos que influyen en la entonación prelingüística. c) La comparación de la base de la articulación de la L1 y L2 a fin de estudiar las similitudes y diferencias entre la articulación de los sonidos en ambos idiomas. |
| CRITERIOS ACREDITATIVOS Y CONTÍNUOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participación en el 100% de las clases del curso. • Realización de las actividades propuestas. • Semanalmente se comprobará la presencia del estudiante en las clases y la realización de las actividades. |

| CRITERIOS EVALUATIVOS |
|---|
| <p>Evaluación continua con el objetivo de verificar semanalmente los avances y desafíos encontrados por los estudiantes a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La verificación del desempeño perceptivo en la identificación de los sonidos y de la prosodia de la L1 y L2, de sus similitudes y diferencias, tanto en palabras aisladas como en el habla espontánea. • La comprobación de la habilidad perceptiva del estudiante para identificar precisiones e impresiones productivas en el habla del compañero. • La valoración del desempeño productivo de los sonidos aislados en el habla espontánea y de la prosodia de la L2. |
| OBJETIVOS EVALUATIVOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar la capacidad del estudiante en apreciar las características perceptivas de los sonidos de la L1 y L2 a fin de diferenciarlos, para hacer frente a la posible percepción categórica. • Evaluar la habilidad perceptiva del estudiante en apreciar las características perceptivas de la prosodia de la L1 y L2, con el objetivo de evidenciar las similitudes y diferencias entre ambos idiomas a fin de que se reconozca la entonación prelingüística. • Analizar la competencia del estudiante en reconocer las precisiones e imprecisiones productivas en la producción oral de otra persona, como parte elemental del proceso de concienciación del componente fónico y de corrección de la pronunciación. • Comprobar si la producción de palabras aisladas y del habla espontánea del estudiante presenta marcas de producción categórica y entonación prelingüística. |
| CRITERIOS DE APROBACIÓN |
| <p>Aprobarán los estudiantes que presenten mejor desempeño perceptivo y productivo que el apreciado en el diagnóstico inicial, realizado antes del curso.</p> |

2.2 Descripción del plan de acción

En este apartado se describen las pautas de trabajo y también las actividades propuestas semanalmente. El plan de acción fue replanteado muchas veces para atender a las necesidades de los alumnos identificadas en los *feedbacks* semanales. Esta es su versión final, la que fue objeto de evaluación por informantes y la investigadora.

| SEMANA 1 |
|--|
| PAUTAS DE TRABAJO |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué los profesores de español/L2 necesitamos conocer la Fonética y Fonología? <ol style="list-style-type: none"> a) Naturaleza del trabajo desarrollado por la Fonética y Fonología. b) El lugar del componente fónico entre los niveles de análisis lingüísticos. c) Enseñanza de la pronunciación vs enseñanza de la fonética. d) La relación entre percepción y producción. |

- Procesamiento del habla:
 - a) La actuación del Filtro y de la Criba fonológica.
 - b) Mecanismos de interacción de la L2 y L1: Asimilación categórica, disimulación e identificación interlingüística.
- Las informaciones que aporta la comunicación:
 - a) Información lingüística, paralingüística y extralingüística.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- 1) Identificar marcas de asimilación categórica en el habla de una entrevistadora brasileña hablando en español. Se debe elegir 5 palabras en las que se observa la pronunciación de [e] como [i], de [o] como [u], de [e] como [ɛ], de [o] como [ɔ], la nasalización del PB, la diptongación de los monosílabos y la epéntesis vocálica; la pronunciación de [t] como [tʃ], de [d] como [dʒ], de [s] como [z], de [r] y [r] como [x], de [l] como [w] y de [x] como [ʒ].

Video para el análisis del habla: <https://www.youtube.com/watch?v=6UhK1zMxZa>

- 2) Identificar en la entrevista a la actriz Jely Reátegui los matices de su habla que denotan la naturaleza lingüística, paralingüística y extralingüística de la información. A saber:
 - a) Matiz de naturaleza lingüística: Identificar las marcas del acento limeño de la actriz peruana que evidencian su variedad dialectal. Observar si en su producción está presente [s] o [θ] en la pronunciación de las sílabas *ce*, *ci* y la letra *z*.
 - b) Matiz de naturaleza paralingüística: Por el modo de expresarse ¿cuál parece ser su estado de ánimo en la entrevista?, ¿está feliz, triste, ansiosa, agobiada, tensa, rabiosa, agotada, etc.?
 - c) Matiz de naturaleza extralingüística: Informa la edad aproximada de la actriz a partir de la característica perceptiva de su voz. Es decir, por la manera como se expresa ¿qué edad parece tener?

Video para el análisis del habla: <https://www.youtube.com/watch?v=PobD2W20FQQ>

SEMANA 2

PAUTAS DE TRABAJO

- La naturaleza de la asimilación de las categorías fonéticas
 - a) Sonido [s] del español vs sonido [z] del PB.
 - b) Sonido [tʃ] del español vs sonido [tʃ] del PB.
 - c) Sonido [m] del español vs sonido [m] del PB.
 - d) Sonido [n] del español vs sonido [n] del PB.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- a) Identificación perceptiva para verificar si en las palabras escuchadas se aprecian sonidos aproximantes u oclusivos.
- b) Identificación perceptiva de las palabras que presentan el sonido [t̃].
- c) Identificación perceptiva de la presencia de los sonidos [m] y [n] en diferentes distribuciones de la palabra.
- d) Identificación perceptiva con la intención de identificar en qué palabras el sonido [s] fue pronunciado como en PB o como en español.
- e) Entrenamiento perceptivo y productivo con palabras que presentan los sonidos trabajados. Los informantes debían grabarlas y enviarlas a un compañero para que las evaluara y le diera al compañero su opinión con relación a la pronunciación (se requería regrabación de las palabras identificadas con marcas del PB en los sonidos trabajados).

SEMANA 3**PAUTAS DE TRABAJO**

- La naturaleza de la asimilación de las categorías fonéticas.
- La nasalización vocálica del PB vs nasalización vocálica del español.
- Las vocales medias del PB vs las vocales medias del español.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- a) Análisis del video <https://www.youtube.com/watch?v=6UhK1zMyXzA>. Los informantes debían verlo e identificar, en las palabras constantes en la actividad, si la nasalidad y la producción de las vocales medias eran como en PB o español.
- b) Entrenamiento perceptivo y productivo con palabras que presentan los sonidos trabajados. Los informantes debían grabarlas y enviarlas a un compañero que las evaluara, así como darle al compañero el *feedback* de su pronunciación (se solicitaba regrabación de las palabras identificadas con marcas del PB en los sonidos trabajados).

SEMANA 4**PAUTAS DE TRABAJO**

- La naturaleza de la base de la articulación.
- La base de la articulación del español.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- a) Actividades con *articulemas* para el trabajo con los gestos articulatorios del español.
- b) Discriminación de sonidos iniciales por medio de imágenes y gestos articulatorios.

- c) Identificación perceptiva de sonidos iniciales a través de gestos articulatorios e imágenes.
- d) Grabación de video en el cual los informantes deben realizar los gestos articulatorios de un listado de palabras (distribuidas en orden aleatorio), para que el compañero pueda identificar de qué palabra se trata.

SEMANA 5

PAUTAS DE TRABAJO

- Sílaba del español:
 - a) Elementos que constituyen la estructura interna de la sílaba
 - b) Tipos silábicos y silabeo
 - c) Resilabeo
- Acento del español:
 - a) Acento prosódico vs acento ortográfico.
 - b) Tipos de acentos prosódicos.
- Las pausas del español
 - a) Naturaleza de la pausa.
 - b) Tipos de pausas.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- a) Actividad perceptiva para el desarrollo de la conciencia fonológica a nivel de sílaba, a nivel fonémico e intrasilábico.
- b) Actividad teórica para la identificación de tipos silábicos y formación del resilabeo.
- c) Actividades de naturaleza perceptiva en las cuales los informantes deben discriminar sonidos, sílabas o palabras acentuadas extraídas del proyecto *#Soyvisual*¹:
 - Conciencia fonémica: Identificar por medio de imágenes y palabras que empiezan por un sonido dado.
 - Conciencia silábica: Encontrar palabras con la misma sílaba inicial, añadir sílabas iniciales, medias y finales, conteo de sílabas.
 - Conciencia fonémica: Emparejar palabras con sílabas mixtas y trabadas, clasificar palabras según la sílaba inicial y final.
 - Identificación del acento prosódico: Dictado de sílabas, encontrar la sílaba tónica, identificar la sílaba que suena.
- d) Actividad de producción en parejas: Entrenamiento del resilabeo. Cada miembro de una pareja debe proporcionar el tipo de juntura resultante del proceso de resilabificación de las 5 frases que le corresponden y, a continuación, grabarlas. Un aprendiente debe evaluar la construcción de las junturas realizadas por el compañero, tanto la parte escrita como la oral. A partir del *feedback* del primer aprendiente, se realizarán las correcciones cuando sean pertinentes.

¹ *#Soyvisual* es un proyecto promovido por la Fundación Orange y todos sus recursos están disponibles gratuitamente en <https://www.soyvisual.org/>. Entre las actividades propuestas, las de *Fonología-Fonética* se destinan mayormente al desarrollo de la conciencia fonológica en todos sus niveles: Fonémico, intrasilábico y silábico.

| |
|--|
| SEMANA 6 |
| PAUTAS DE TRABAJO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Acento del español: <ol style="list-style-type: none"> a) Acento prosódico vs acento ortográfico. b) Tipos de acentos prosódicos. c) La función del acento en la organización de los grupos fónicos. |
| ACTIVIDADES PROPUESTAS |
| <ol style="list-style-type: none"> a) Identificación de la percepción del acento en palabras aisladas, de la palabra y del grupo fónico. Conteo de los grupos fónicos. b) Identificación del acento en el material escrito: Acento prosódico, distintivo, ortográfico, de las palabras fónicas del grupo fónico. Conteo de los grupos fónicos, resolución de cuestiones teóricas relativas al acento, identificación de palabras como categoría léxica de significado completo o categoría gramatical. c) Actividad de producción en parejas: Entrenamiento del acento de la palabra fónica y del grupo fónico. Cada miembro de la pareja debe proporcionar la juntura resultante del resilabeo, el acento de palabra y, a continuación, las junturas resultantes de los demás elementos del grupo fónico, con el acento correspondiente. Debe hacerlo en las cinco frases que le corresponden y, a continuación, grabar su producción y enviárselas al compañero de actividad. Éste debe evaluar la organización del grupo fónico realizada, tanto la parte escrita como la oral. A partir del <i>feedback</i> del colega, se realizarán las correcciones cuando sean pertinentes. |
| SEMANA 7 |
| PAUTAS DE TRABAJO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pausas del español: <ol style="list-style-type: none"> a) La naturaleza y los tipos de pausas. b) Inexistencia de pausa entre las palabras fónicas. c) Identificación de las pausas en el grupo fónico. |
| ACTIVIDADES PROPUESTAS |
| <ol style="list-style-type: none"> a) Actividad de percepción: Escucha de grupos fónicos para la identificación de las pausas y escucha de habla espontánea para la identificación de las pausas realizadas. b) Actividad de producción en parejas: Entrenamiento sobre las pausas en el grupo fónico. Cada miembro de la pareja debe proporcionar la juntura resultante del resilabeo, el acento de la palabra. A continuación, identificar las junturas resultantes de los demás elementos del grupo fónico con el acento y las pausas correspondientes en un pequeño fragmento y, después, realizar la grabación de su producción. El colega debe evaluar la organización del grupo fónico y la realización de las pausas por parte del compañero, tanto de la parte escrita como de la oral. A partir del <i>feedback</i> del colega, se realizarán las correcciones cuando sean pertinentes. |

| |
|---|
| SEMANA 8 |
| PAUTAS DE TRABAJO |
| <ul style="list-style-type: none"> • El ritmo del español • El lugar del ritmo en la entonación. • La entonación del español. • Los significados de la entonación, sobre todo el gramatical. • Entonación y comprensión de la comunicación oral. |
| ACTIVIDADES PROPUESTAS |
| <p>Todas estas actividades están disponibles en la diapositiva explicativa, que fue organizada para servir de práctica controlada.</p> <p>1) Actividades de ritmo: Práctica controlada con <i>logotamos</i>², realizada por grandes grupos entonativos, parte por parte. Se empieza por la palabra, seguido por la palabra fónica, luego una parte del grupo entonativo. Práctica controlada de pequeños diálogos. Percepción del ritmo y observación de las pausas. Entrenamiento del ritmo con música. Actividades de entonación: Práctica controlada de cada significado gramatical de la entonación. A saber: Las aseverativas/discusivas, interrogativas, imperativas, exclamativas y suspensivas.</p> <p>2) Actividad de producción en parejas: Entrenamiento del ritmo y de la entonación. Cada miembro de la pareja debe dividir los grupos entonativos, identificar el acento sintagmático/de oración, de cada uno, indicar el primer pico entonativo, identificar la naturaleza del contorno entonativo final de cada grupo entonativo en 13 frases con diferentes significados entonativos. A continuación, debe grabar cada frase. El colega tiene que evaluar la organización del grupo entonativo y realizar la marcación del contorno entonativo correspondiente realizado por el compañero, tanto la parte escrita como la oral. A partir del <i>feedback</i> del compañero, se realizarán las correcciones cuando sean pertinentes.</p> |
| SEMANA 9 |
| PAUTAS DE TRABAJO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los significados gramaticales de la entonación. • La estructura interna del grupo entonativo. |
| ACTIVIDADES PROPUESTAS |
| <p>1) Actividad de percepción para identificar los contornos entonativos finales.</p> <p>2) Actividad escrita en la que los informantes deben relacionar los contornos entonativos de las frases con los signos de puntuación.</p> |

² Los *logotamos* son palabras “no palabras” que no tienen sentido y son creadas fonéticamente con fines evaluativos para que se identifique acústicamente la sílaba tónica y practique el ritmo. Van acompañados de recurso auditivo.

Ej: *Dadáda - Colegio*

Da *dadáda - Del colegio*

Da *dadada da dadáda - La comida del colegio.*

Da *da dada da dadada dadáda - No me gusta la comida del colegio*

- 3) Práctica controlada de las oraciones de la semana anterior.
- 4) Práctica controlada de la entonación por medio de audio con textos cortos.
- 5) Actividad de producción en parejas: Entrenamiento del ritmo y de la entonación. Cada miembro de la pareja debe dividir los grupos entonativos, identificar el acento sintagmático/de oración, de cada uno, indicar el primer pico entonativo, identificar la naturaleza del contorno entonativo final de cada grupo entonativo en el texto. Las parejas se deben apoyar en el audio del texto para la identificación de los constituyentes internos de la entonación, y también para el entrenamiento perceptivo y productivo. A continuación, deben grabar el texto que les corresponda. El colega debe evaluar la organización del grupo entonativo realizado por el compañero, tanto la parte escrita como la oral. A partir del *feedback* del compañero, se realizarán las correcciones cuando sean pertinentes.

SEMANA 10

PAUTAS DE TRABAJO

- Los significados afectivos de la entonación.
- Diferencias entre enseñar fonética y enseñar pronunciación.
- El lugar del componente fónico en los niveles de análisis lingüístico.
- La producción condicionada a la percepción.
- Naturaleza del componente fónico.
- Relevancia del ritmo.
- Mecanismos de interacción de la L2 y L1 durante el aprendizaje del componente fónico.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

- 1) Actividad para la práctica controlada del habla espontánea (audio y texto). Cada miembro de la pareja debe identificar en el texto sus grupos entonativos, subrayándolos; marcar los contornos entonativos: Ascendentes (↑), descendentes (↓) o suspensivos (→); fijar en color verde el primer pico acentual; evidenciar en color rojo el acento sintagmático. La estructuración debe ser realizada mientras se escucha el texto. Se recomienda retroceder la grabación cada vez que los elementos mencionados no han sido adecuadamente escuchados.
- 2) Actividad perceptiva individual de identificación de sonidos como iguales, diferentes y parecidos. Escucha las palabras en español, disponible en el *Google Forms* de forma escrita, e informa si la letra que les falta corresponde a un sonido igual, diferente o parecido al PB.
- 3) Actividad de producción en parejas: Entrenamiento del habla espontánea. Cada miembro de la pareja debe ver una de las películas previamente elegidas y disponibles en la cineteca del curso; a continuación, debe elaborar un guión para entablar un diálogo con un compañero contándole que fue al cine. La conversación debe durar como mínimo cinco minutos y será realizada por teléfono, con la respectiva grabación de la llamada. Otra pareja, previamente elegida debe evaluar la grabación, con la intención de observar si se respetaron los turnos de habla y si la comunicación es fluida. A partir del *feedback* de la otra pareja, se realizarán las correcciones pertinentes.

| SEMANA 11 |
|--|
| PAUTAS DE TRABAJO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los significados gramaticales de la entonación. • La estructura interna del grupo entonativo. |
| ACTIVIDADES PROPUESTAS |
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Actividad de percepción para identificar los contornos entonativos finales. 2) Actividad escrita en la que los estudiantes deben relacionar los contornos entonativos de las frases con los signos de puntuación. 3) Práctica controlada de las oraciones de la semana anterior. 4) Práctica controlada de la entonación por medio de audio con textos cortos. 5) Actividad de producción en parejas: Entrenamiento del ritmo y de la entonación. Cada miembro de la pareja debe dividir los grupos entonativos, identificar el acento sintagmático/de oración, de cada uno, indicar el primer pico entonativo, identificar la naturaleza del contorno entonativo final de cada grupo entonativo en el texto. Las parejas deben apoyarse en el audio del texto para la identificación de los constituyentes internos de la entonación y también para el entrenamiento perceptivo y productivo. A continuación, deben grabar el texto que les corresponda. Un compañero debe evaluar la organización del grupo entonativo realizado por otro compañero, tanto la parte escrita como la oral. A partir del <i>feedback</i> del compañero, se realizarán las correcciones pertinentes. |

2.3. Observación de la acción / Supervisión del plan de acción

Como se ha dicho anteriormente, se trata de una investigación acción y, por ello, se utilizó la técnica basada en la conversación (Latorre, 2005), recurriendo a cuestionarios para obtener un *feedback* semanal. El objetivo era observar el efecto de la acción en los alumnos y replantear el plan de acción, si surgía tal necesidad.

Durante todo el curso, los informantes fueron invitados—una vez finalizada cada semana de actividades— a valorar el trabajo desarrollado. Para ello, se les enviaba un cuestionario breve y semiestructurado de *Google Forms*, puesto que no era esperado que les ocupara mucho tiempo contestarlos y representara un trabajo excesivo durante el curso. Al mismo tiempo, era importante tener un *feedback* de carácter anónimo relativo a la calidad de los videos explicativos, es decir, si de hecho eran esclarecedores, y si las diapositivas que servían de apoyo a los videos estaban claras y eran suficientemente explicativas. Por último, las actividades eran valoradas y se procuraba conversar y debatir sobre lo que podía ser mejorado, semana a semana.

Para que no sea demasiado dificultosa la lectura de este trabajo, se ha optado por comentar las respuestas ofrecidas por los informantes de las semanas 1 a 11, con respecto a las actividades. Las siguientes observaciones tienen como objetivo retratar resumidamente el desarrollo de la acción didáctica, sus avances, dificultades y los replanteos necesarios durante su duración.

En la semana 1 los informantes encontraron dificultades en la resolución de las actividades, sobre todo en identificar la producción categórica del habla de la entrevistadora brasileña. En consecuencia, se grabó un video en el que se explicaron las marcas de producción de la entrevistadora y si eran calificadoras de producción categórica. Además, se mostró qué sonidos fueron pronunciados con dichas marcas y cuáles serían los adecuados.

En la semana 2, los informantes encontraron menos inconvenientes con las actividades de naturaleza perceptiva y muy confundidos respecto a la actividad de producción en dos aspectos: Les resultó difícil subir los audios en el portal virtual para la apreciación del compañero y a la hora de valorar su producción. Por este motivo, se produjo un tutorial acerca de cómo subir los audios. La investigadora produjo un video utilizando los audios de uno de los informantes, ejemplificando punto por punto por qué la producción no era adecuada. Por todo lo acontecido, la tercera semana se extendió por 3 semanas más.

En la semana 3, encontraron menos dificultades en el análisis del video para identificar los casos de asimilación categórica en la producción. Sin embargo, la cantidad de dudas que surgían parecía indicar que no estaban acostumbrados al análisis del habla. Al parecer, el análisis de la pronunciación en el habla —y en palabras aisladas— no suele formar parte de su ámbito formativo. En la actividad de producción de palabras aisladas con los sonidos, realizada esta semana, se ha cambiado la forma de subir los audios para resolver los inconvenientes encontrados en la semana anterior. Ahora, tras realizar las grabaciones, se suben mediante un formulario de *Google Forms*, al cual tiene acceso el compañero para evaluarlo posteriormente. De todos modos, fue necesaria la grabación de un video explicativo por parte de la investigadora, analizando las grabaciones de uno de los informantes, para facilitar aún más la actividad y remarcar lo que debía ser observado con mayor atención. Por las dificultades encontradas, esta semana de actividades se extendió 1 semana más.

En la semana 4, los informantes encontraron muchas dificultades en el análisis del habla espontánea, con el objetivo de identificar si en los contextos en que se producían las vibrantes, estas eran iguales o parecidas al PB. Se ha observado que dicha dificultad era reforzada por la variedad dialectal del PB. Como se ha mencionado en el apartado 2.1 *Características del programa formativo*, los informantes de la investigación son oriundos de 7 zonas dialectales distintas de Brasil. Por este motivo, aquellos cuya variante tenía la consonante [x] en ataque silábico inicial e intervocálico y en coda silábica, tenían claro que se trataba de sonidos parecidos, como los provenientes de Acre, Bahía, Paraíba y Sergipe. Sin embargo, los informantes provenientes de Minas Gerais, cuya variante dialectal tenía la consonante [r] en coda, no lo tenían tan claro. Del mismo modo que no estaba claro para los de Rio Grande do Sul, cuya variante dialectal es [r]. Brasilia tiene una confluencia dialectal expresiva a raíz de su aspecto histórico de poblamiento por individuos de diferentes zonas del país; por este motivo, se registra tanto la [x] como la [r] y la [ɾ]. Para estos informantes igualmente no ha sido fácil la identificación. En consecuencia, para hacer frente a lo presentado por los estudiantes, la investigadora grabó un video explicando todos los contextos de aparición de los sonidos trabajados en la actividad. No se identificaron dificultades en la actividad práctica. Muchos informantes manifestaron que la cantidad de actividades estaba sobrepasando su capacidad para llevarlas a cabo. Por las dificultades encontradas, esta semana se extendió una semana.

La semana 5 gustó especialmente a los informantes. Mencionaron lo fácil que fue identificar el punto de articulación de los sonidos por medio de articulemas, así como identificarlos por medio de actividades de percepción e imágenes. Pese a lo entusiasmados que estaban, esta semana se prolongó dos semanas para que tuvieran tiempo de grabar los videos, subirlos a *Youtube* (la investigadora produjo un tutorial de cómo hacerlo) para que los compañeros los analizaran. Esta semana los informantes manifestaron interés en probar la plataforma *Microsoft Teams* para las clases online, pues la estaban utilizando en sus instituciones de origen con menores dificultades de conexión. También solicitaron que fueran grabadas para que aquellos que no pudieran acompañar la clase de forma sincrónica o tuvieran dificultades de conexión, lograran verla y/o descargarla posteriormente. La universidad de origen de la investigadora poseía licencia de uso de *Microsoft Teams*, con lo cual esta demanda no generó dificultades.

La semana 6 fue una de las semanas más desafiantes del curso. Fue la primera vez, para casi todos los informantes, que tuvieron la oportunidad de estudiar el funcionamiento de la sílaba, del acento

y de las pausas. Pocos manifestaron haber estudiado prosodia antes, exceptuando los de la universidad 9. Por las graves dificultades mostradas por parte de los informantes, tanto con la temática como con la resolución de las actividades, esta semana pasó a durar todo el mes de octubre y la primera semana de noviembre (5 semanas). Dadas las circunstancias, fue necesario replantear la forma de la propuesta didáctica para adecuarse a una compatible con los informantes. Esta semana comenzó, por demanda de los propios estudiantes, con *feedbacks* síncronos de las 15 parejas de trabajo, ya establecidas desde el principio para la realización de las actividades de producción. Durante esta etapa tuvimos cinco encuentros con clases síncronas online y dos encuentros con cada pareja para atender el *feedback* de producción; además, se les explicó cómo debían evaluar las producciones de sus colegas, puesto que las instrucciones ofrecidas no fueron suficientes para la satisfactoria realización de las actividades de producción.

La semana 7 fue replanteada para atender a las demandas de los informantes relativas a las dificultades encontradas con el acento, la construcción de la palabra fónica y del grupo fónico. Se desarrolló una sesión especial al final de la primera semana para la corrección de las actividades, complementaria de la clase online síncrona y del *feedback* con las 15 parejas. Los informantes se mostraron más satisfechos con lo relativo a la comprensión de la naturaleza del acento. En cuanto a producción oral, construyen adecuadamente las palabras fónicas, pero tienen dificultades con el acento del grupo fónico. Los informantes solicitaron que a partir de esta semana se disminuyera la cantidad de actividades, puesto que sentían que tenían que dedicar demasiado tiempo a ellas y les dejaba poco tiempo para el entrenamiento necesario para la actividad práctica de producción. Esta semana se extendió durante las dos últimas semanas de noviembre.

La semana 8 tuvo su pauta de trabajo planteada a raíz de las dificultades encontradas por los informantes en la realización de las pausas. En la semana anterior se identificó la realización de pausas sensiblemente largas entre las palabras fónicas y también en los grupos fónicos cuyos lugares eran ocupados por los signos de puntuación. Esta semana se ha podido observar un pequeño avance. En el fragmento grabado por ellos ya no se observa la realización de pausas entre las palabras fónicas. No obstante, siguen realizando pausas en otras partes del grupo fónico, sobre todo en los más largos. Se observó que, pese a no realizar todas las pausas adecuadamente, son capaces de identificar la inadecuación realizada por los compañeros. Se creyó que cuando empezara el trabajo con el ritmo, las pausas inadecuadas desaparecerían. Esta semana se prolongó durante las dos primeras semanas de diciembre y la reunión para los *feedbacks* con las 15 parejas se realizó al final de este periodo, para que los alumnos tuvieran tiempo de subir sus grabaciones y corregirlas.

La semana 9 fue especialmente difícil porque, a excepción de los informantes de la universidad 9, los demás no habían estudiado el ritmo y la entonación en ningún otro momento de su formación. Como resultado, se preocupaban más por los conceptos nuevos que por los contornos entonativos necesarios para la comprensión de los enunciados. Además, esta semana también fue difícil porque ya se notaba cierto agotamiento en los informantes; el curso se había alargado notablemente más de lo previsto. Aunque comprendieran la necesidad del constante replanteamiento para atender a sus necesidades, ya nos encontrábamos en diciembre, con la acumulación de las obligaciones de fin de curso en sus universidades de origen. Por ello, tuvimos que tomarnos esta etapa con menos intensidad y el proceso se extendió desde la segunda semana de diciembre de 2020 hasta la última de enero de 2021. Cada semana fuimos trabajando, poco a poco, cada uno de los contornos entonativos de la entonación y, en paralelo, se realizó el entrenamiento del ritmo. Durante las seis semanas tuvieron lugar tres reuniones online con las 15 parejas para el entrenamiento controlado de los contornos entonativos. En la última reunión se les presentó el *feedback* de la producción en parejas y las orientaciones para la corrección de los colegas. Pese a las tres reuniones realizadas con cada pareja, todavía se observaba dificultad en el plano teórico para identificar el primer pico entonativo y el acento sintagmático en las frases, al mismo tiempo que presentaban dificultades para identificar el contorno entonativo final de cada grupo entonativo. En el plano productivo, casi todos los tipos de frases sonaban a afirmación.

Ellos podían identificar dicha producción en un compañero, pero no eran capaces de hacerlo en la propia producción.

En la semana 10 los informantes tuvieron mejor desempeño en las frases. De todos modos, siguieron con actitudes que demostraban cansancio y ganas de que se terminara el curso. Estaban claramente agotados y se sentían incómodos por no estar disfrutando plenamente de sus vacaciones de verano. Tres informantes notificaron que dejarían el curso. Dos de ellas relataron problemas emocionales derivados de las consecuencias de la pandemia en su vida cotidiana. La última informó de su agotamiento y de la necesidad de disfrutar de unas vacaciones antes del inicio de las clases de la universidad en marzo. Durante las dos primeras semanas se realizaron prácticas controladas en las clases síncronas *online*. Además, se les solicitó la realización de nuevas grabaciones de las frases de la semana anterior, para ser analizadas en grupo durante la primera reunión de *feedback*, al final de la segunda semana. Las dos semanas restantes se destinaron a aclarar la estructura interna del contorno entonativo y la práctica controlada en audiotextos. Se ha observado que la lectura de los textos empieza a ser más fluida, por lo que se permite deducir que hay un incremento en el desempeño del ritmo. Se identifica que todavía hay algunos informantes con dificultades en los contornos entonativos finales. También se observan dificultades para la identificación del primer pico entonativo y del acento sintagmático en materiales escritos. En la última reunión de *feedback* analizamos las producciones controladas de la actividad en parejas. Se observó una vez más que los informantes pueden identificar los equívocos de los compañeros, pero no siempre pasa lo mismo con sus propias dificultades. Los informantes solicitaron otra clase en la que se insistiera sobre qué sonidos son iguales, diferentes y parecidos; querían material ilustrativo complementario para todos ellos. Esa semana estuvo activa durante todo el mes de febrero.

En la semana 11 los informantes no contestaron al cuestionario del *feedback* porque junto con la recogida de datos respondieron a un cuestionario de evaluación del curso, que se verá a continuación. El trabajo realizado se desarrolló durante las cuatro semanas de marzo y se pudieron observar avances en la fluidez del habla espontánea de los informantes. Realizamos práctica controlada del “español andante” a través de diálogos. Tuvimos dos reuniones de *feedback*: Una para evaluar la producción de una grabación —un diálogo—, de temática libre. En la otra, se evaluó la actividad de práctica de la semana. Se observó que en lo que se refiere al “español andante” ambos miembros de las parejas fueron capaces de identificar no solo las dificultades del compañero sino también las propias; algo muy destacable positivamente puesto que hasta la semana 10 fueron frecuentemente registradas este tipo de dificultades. Además, se retomaron las discusiones sobre los sonidos iguales, diferentes y parecidos para satisfacer las solicitudes hechas en la anterior semana.

3. Evaluación final de la acción didáctica

Como se ha mencionado anteriormente, los informantes fueron invitados a contestar anónimamente a un cuestionario semiestructurado. El objetivo era que evaluaran globalmente el curso, su participación, dedicación y aprendizaje, y que comentaran los puntos que consideraran positivos y los negativos. Por los objetivos propuestos para este trabajo, no se presentará la parte relativa a la evaluación de los materiales didácticos. El cuestionario estaba en lengua portuguesa, atendiendo a los requisitos de este tipo de consulta en la que se recomienda que sea en lengua materna para que el encuestado no tenga dudas sobre lo que se requiere. Se trata de una exigencia del consejo de ética brasileño y debe ser mencionado en el TCLE - *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* firmado por los informantes de la investigación. Los datos fueron obtenidos a través de informantes matriculados en universidades públicas brasileñas y, por este motivo, se atendieron a las normativas locales en este aspecto. La primera parte del cuestionario evaluó el curso y sus actividades. La segunda, la enseñanza y el aprendizaje.

3.1 Evaluación del curso

A continuación, se expondrán los resultados de la evaluación del curso. En primer lugar, los informantes valoraron la temática trabajada y su orden/secuencia de presentación. A continuación, fueron objeto de valoración las actividades propuestas, su naturaleza y tipología. Después, se evaluó la calidad de los *feedbacks* semanales, y el tiempo empleado durante el curso a ello. Finalmente, se evaluaron las explicaciones y orientaciones para la realización de las actividades.

La Figura 1 describe la evaluación de la temática trabajada a fin de conocer la pertinencia de los temas planteados en el curso según a las necesidades formativas de los aprendientes.

Para contestar a lo que se preguntaba en la Figura 1, los informantes podían elegir del 1 (*inútil*) al 5 (*muy útil*). El 96,9% de los encuestados valoraron la temática como muy útil. El restante 3,3% la valoró como *poco útil*.



Figura 1. Evaluación del trabajo realizado en el curso.

La Figura 2 representa la valoración de los aprendientes respecto al orden/secuencia de los temas trabajados en el curso. Se pretendía conocer su efectividad para el aprendizaje.

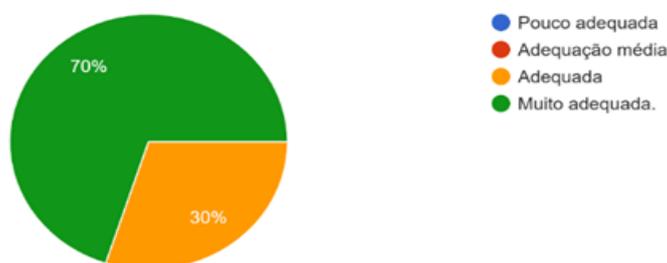
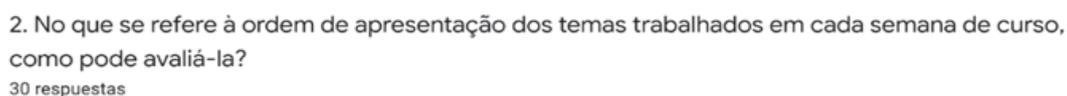


Figura 2. Orden de presentación de los temas en el curso.

Para contestar a esta pregunta, los informantes podían elegir entre 4 posibilidades descritas en la Figura 2, para valorar el orden de presentación de la temática: *Poco adequado*, de *adequação mediana*, *adequado* o *muy adecuado*. El 70% de los informantes lo consideró *muy adecuado*, mientras que el 30% de ellos lo valoró como *adequado*.

En la Figura 3 los informantes evaluaron el curso respecto a la naturaleza de sus actividades. Se pretendía saber cómo los encuestados calificarían las actividades realizadas en el campus virtual, las desarrolladas en *Google Forms* y, por último, las actividades en parejas. Los criterios de valoración consistían en: *Poco adecuadas*, de *adecuación mediana*, *adecuadas* o *muy adecuadas*.

En relación con la naturaleza de las actividades desarrolladas y presentadas en la Figura 3, aquellas realizadas directamente en el portal del curso han sido evaluadas por un 25,8% del total de informantes como *muy adecuadas*; *adecuadas*, por un 48,4%, de *adecuación mediana*, por un 19,4% y *poco adecuadas*, solo por un 6,4%. Las actividades realizadas en *Google Forms* fueron calificadas como *muy adecuadas* por un 41,4% de los informantes y *adecuadas*, por un 58,6%. Las actividades en parejas, realizadas para la práctica de la producción, fueron clasificadas como *muy adecuadas* por un 36,6% del total de informantes, *adecuadas*, por un 50%, *medianamente adecuadas*, por un 6,7% y *poco adecuadas*, por un 6,7%. Estos resultados demuestran que las actividades del *Google Forms* resultaron más adecuadas que las realizadas en el portal, y las actividades en pareja obtuvieron buena calificación.

5. Com relação às atividades do curso, como poderia qualificá-las?



Figura 3. Calificación de las actividades del curso.

La Figura 4 representa la valoración de las actividades del curso respecto a su efectividad para el aprendizaje del componente fónico. Se pretendía saber qué actividades propiciaron un aprendizaje más efectivo y las que resultaron menos efectivas para los informantes.

Los resultados ilustrados en la Figura 4 indican que aquellas organizadas en *Google Forms* (56,7%) — en rojo —, seguidas de las realizadas en parejas (53,4%) — en amarillo—, proporcionaron un aprendizaje *más efectivo*. Por otro lado, de las actividades valoradas como *menos efectivas*, destacan las realizadas en el portal con un 35,5% — en azul—, seguidas por las actividades en pareja (22,5%) — en amarillo— y, por último, las actividades del *Google Forms* (16,2%) — en rojo. Asimismo, 25,8% de los informantes contestaron que ninguna de las actividades fue *menos efectiva* para su aprendizaje — en verde—; o sea, que para ellos todas tuvieron algún tipo de efectividad. Se observó también que los informantes utilizaron criterios de autoevaluación diferentes para la valoración de los dos aspectos y algunos seleccionaron más de una posibilidad de evaluación. Como consecuencia, se registraron 45 evaluaciones para el aspecto de aprendizaje *más efectivo* frente a 23 evaluaciones para el *menos efectivo*.

6. Com que tipo de atividades considera que seu aprendizado foi mais e menos efetivo?



Figura 4. Tipo de actividades y su efectividad.

La Figura 5 describe la valoración de los *feedbacks* semanales solicitados a los aprendientes. Su objetivo fue discernir el desempeño de los informantes en las actividades de producción en pareja, además de orientarles en la forma de corregir a su compañero. Se pretendía saber si esta estrategia de enseñanza les proporcionó un aprendizaje efectivo. Los informantes debían calificarlos con uno de estos criterios: *Muy efectivos, efectividad mediana, poco efectivos o inefectivos*.

7. Como avalia os feedbacks semanais das atividades em duplas?

30 respostas

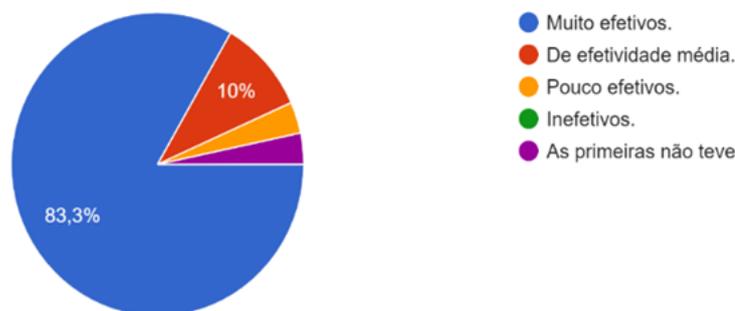


Figura 5. Evaluación de los feedbacks semanales.

Como se puede observar en la Figura 5, los *feedbacks* semanales fueron evaluados por un 83,3% de los informantes como *muy efectivos*, por un 10% como de *efectividad mediana* y por un 3,4%, como *poco efectivos*. Al comparar el resultado de la encuesta anterior (Figura 4) sobre el tipo de actividad más o menos efectiva, observamos que, en aquel caso, 7 de los informantes (23,4%) consideraron las actividades en pareja *menos efectivas*. En este caso, solamente 1 informante (3,3%) evaluó los *feedbacks* semanales como *poco efectivos*. Deducimos que los resultados contradictorios advienen de una posible dificultad de interpretación por parte de los informantes, puesto que, los *feedbacks* semanales eran resultado de las actividades en pareja.

La Figura 6 representa la valoración del tiempo — de aproximadamente 2 horas por pareja— que la profesora dedicó a los *feedbacks* semanales. Se pretendía saber si el tiempo dedicado para corregir y reflexionar respecto a la producción oral propia y del compañero fue adecuado. Los informantes debían valorarlo a partir de los criterios definidos a continuación: *Muy adecuado, adecuado, de adecuación mediana o poco adecuado*.

8. Como avalia o tempo semanal dedicado às duplas, para o feedback das atividades de produção oral?

30 respostas

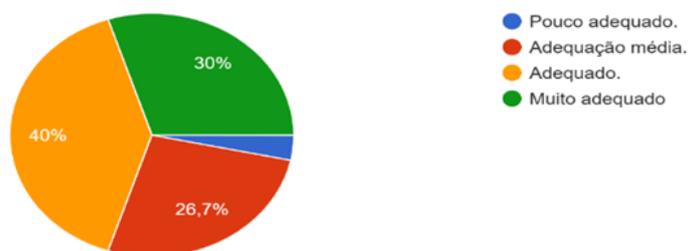


Figura 6. Evaluación del tiempo dedicado a los feedbacks semanales.

Como resultado, el tiempo de los *feedbacks* descrito en la Figura 6, fue valorado como *muy adecuado* por el 30% de los informantes, *adecuado* por el 40%, de *adecuación mediana* por el 26,7% y *poco adecuado* por el 3,4%. Como se observará en la evaluación de los puntos positivos y negativos del curso, los *feedbacks* y las actividades en pareja fueron evaluadas positivamente y, a la vez, como un aspecto laborioso del curso. Las actividades de producción requerían mucho tiempo de dedicación y trabajo en equipo, exigían un mínimo de dos horas de reunión y, en algunas semanas del curso, más horas. De lo manifestado por los participantes se dedujo que se trata de una actividad evaluada como importante, con un 83,3% de efectividad, pero al mismo tiempo, intensa en la carga de trabajo además de agotadora por el tiempo y disponibilidad necesarios.

La Figura 7 describe la evaluación de las explicaciones y orientaciones para las actividades semanales solicitadas a los aprendientes. Los informantes debían calificar, por un lado, las explicaciones de las temáticas semanales y, por otro, las orientaciones para la realización de las actividades. En ambas valoraciones debían optar entre *muy adecuadas*, *adecuadas*, de *adecuación mediana* y *poco adecuadas*.

9. Como avalia as explicações das temáticas de cada semana e orientações para a realização das atividades?

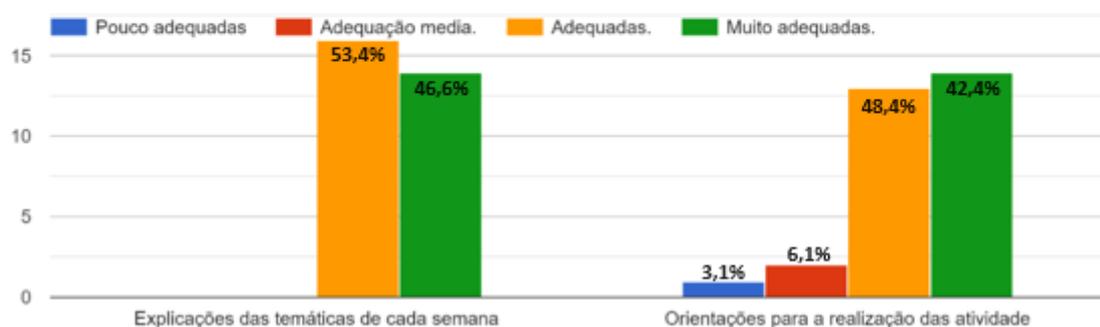


Figura 7. Evaluación de las explicaciones y orientaciones para las actividades.

Como se puede observar en la Figura 7, un 46,6% de los informantes evaluaron las explicaciones como *muy adecuadas* y, para un 53,4% fueron *adecuadas*. Las orientaciones necesarias para la realización de las actividades fueron valoradas como *muy adecuadas* por un 42,4% de los

informantes, como *adecuadas* por un 48,4%, de *adecuación mediana* por un 6,1% y *poco adecuadas* por un 3,1%.

3.2 Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje

En este apartado trataremos de presentar los resultados de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en el ámbito del curso. Primeramente, quisimos saber si los informantes tuvieron formación previa y similar a la trabajada en la acción didáctica. A continuación, el trabajo desarrollado en el curso fue objeto de valoración. Después, se evaluó la posible interrelación entre las pautas de trabajo y las necesidades comunicativas de los informantes. Del mismo modo, valoraron la comprensibilidad de las clases, de los materiales y de las explicaciones. Asimismo, calificaron su dedicación al curso, su desempeño perceptivo y productivo en términos de evolución y los aportes del curso a su progreso. Finalmente, valoraron el trabajo realizado con la pronunciación en el ámbito de la acción didáctica.

En la Figura 8 se pregunta si los informantes tuvieron formación previa y similar a la trabajada en la acción didáctica. El resultado plasmado en la Figura 8 revela que un 90% del total de informantes respondieron que *no*, frente a un minoritario 10% que *sí*. Las respuestas coinciden con la naturaleza de las dificultades encontradas por los informantes durante la acción didáctica, como se ha explicado en el apartado 2.3 *Observación de la acción/supervisión del plan de acción*, especialmente en las semanas más desafiantes.

Los desafíos se presentaron en primer lugar, cuando comenzamos a analizar los sonidos en el habla espontánea para calificarlos como iguales, diferentes o parecidos al PB en la semana 4; posteriormente, al trabajar con el funcionamiento de la sílaba y del acento en el grupo fónico en la semana 6. Y finalmente, durante el trabajo con el ritmo y la entonación en la semana 9. El 10% que había estudiado la pronunciación con un enfoque similar al del curso pertenecen a la universidad 9.

1. Você havia estudado a pronúncia na perspectiva que foi trabalhada no curso?

30 respostas

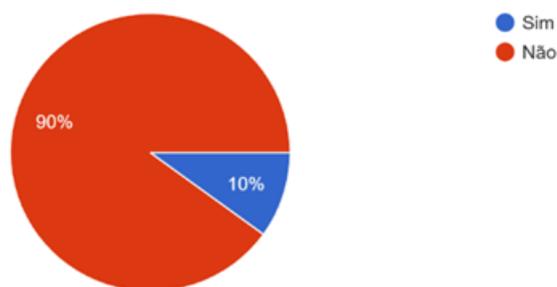


Figura 8. Formación previa y similar al curso.

En la Figura 9, se muestra el nivel satisfacción de los informantes en relación al trabajo desarrollado en el curso. La escala de satisfacción va de 1 a 5, donde 1 representaba *trabajo insatisfactorio* y 5 *muy buen trabajo*.

De las evaluaciones realizadas y reflejadas en la Figura 9, un 86,7% del total de informantes lo calificaron como *muy buen trabajo*, y un 13,3% lo valoraron como *buen trabajo*.

2. Qual sua valoração do trabalho desenvolvido no curso?

30 respostas

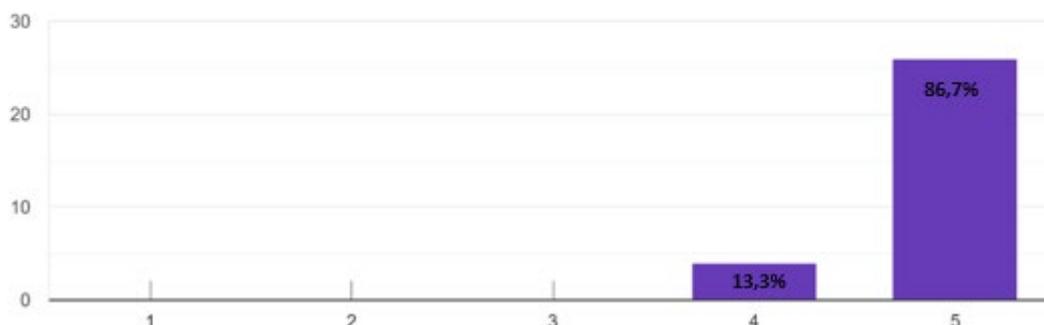


Figura 9. Valoración del trabajo realizado en el curso.

En la Figura 10 se evaluó la posible interrelación entre las pautas de trabajo en la acción didáctica y las necesidades comunicativas en el aprendizaje de los informantes. Estos debían contestar *sí*, en caso de que les pareciera que hubo una relación directa entre ellas; *no*, si no hubo ninguna relación y, *parcialmente*, si la interrelación no fue completa.

3. Na sua opinião, existiu uma relação direta entre o que foi trabalhado no curso e as necessidades comunicativas da língua espanhola?

30 respostas

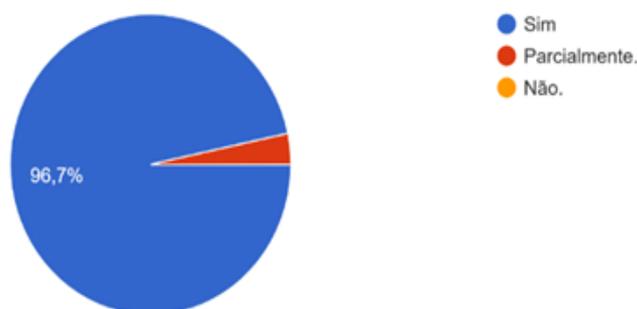


Figura 10. Interrelación entre lo trabajado en el curso y las necesidades comunicativas.

Como resultado, el 96,7% del total de encuestados respondió que sí que hubo relación directa entre el trabajo realizado y sus necesidades, mientras que, para el 3,3%, hubo una relación parcial entre ambos. Esto puede ser un indicio de que los constantes replanteamientos sufridos por la propuesta didáctica fueron efectivos para afrontar las necesidades comunicativas de aprendizaje de la pronunciación del español por los informantes.

La Figura 11 describe la valoración del grado de comprensión de lo trabajado en el curso; es decir, aspectos como las clases, las explicaciones de la profesora y los materiales disponibles. Los informantes puntuaban del 1 al 5, donde 1 equivale a que *no se comprendió* y 5 a una *comprensión muy alta*.

5. Considerando as aulas, as explicações e os materiais disponibilizados, qual o seu grau de compreensão do que foi trabalhado?

30 respostas

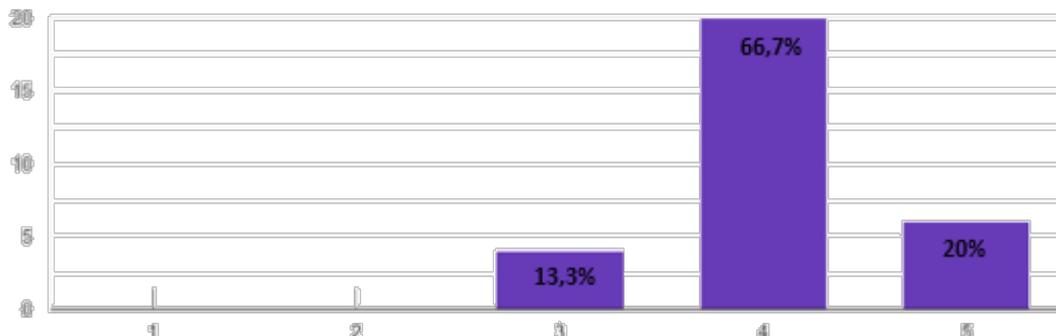


Figura 11. Comprensión que tuvo el informante de las clases, materiales y explicaciones.

De las evaluaciones realizadas y reflejadas en la Figura 11, un 20% del total de informantes evaluaron su comprensión como *muy alta*, el 66,7% la calificaron como *alta* y un 13,3% como *media*.

La figura 12 refleja la dedicación de los informantes al curso. Para realizar su autoevaluación fueron invitados a calificarla del 1 al 5, donde 1 equivale a *falta de dedicación* y 5 a *dedicación muy alta*.

4. Qual foi a sua dedicação ao curso.

30 respostas

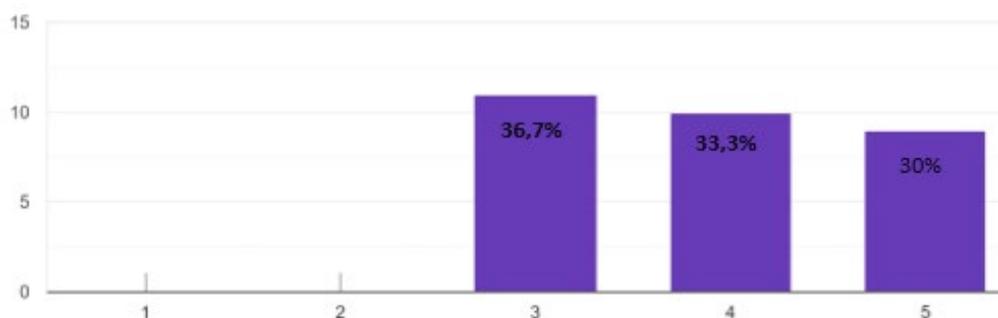


Figura 12. Tiempo de dedicación del informante al curso.

Un 30% del total de los informantes afirmaron que su dedicación al curso fue *muy alta*, para el 33,3% de ellos fue *alta* y un 36,7% la consideró como *media*.

La pregunta formulada en la Figura 13 tenía como objetivo saber si los informantes consideraban que hubo evolución en su percepción y producción en lengua española, después de la realización del curso.

El 83,3% de los informantes declararon que el trabajo realizado estaba completamente relacionado con sus dificultades. Es decir, pudieron afrontar dichas dificultades gracias a las propuestas del curso. Para el 16,7% de los encuestados, el trabajo realizado atendía y respondía parcialmente a sus dificultades.

6. Os temas trabalhados no curso tinham interrelação com as suas dificuldades?

30 respostas

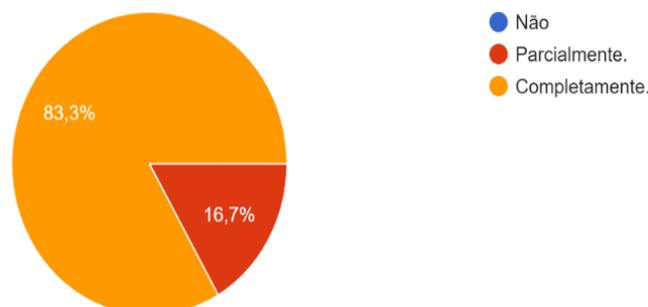


Figura 13. Relación entre las temáticas trabajadas y las dificultades de los informantes.

La Figura 14 describe la pregunta respecto a la evolución perceptiva y productiva de los informantes después de la realización del curso. Para la autoevaluación evolutiva debían elegir entre *hubo mucha evolución*, *hubo evolución*, *evolución parcial* o *no se evolucionó*.

7. Considera que houve evolução na sua compreensão e produção oral em língua espanhola, depois do curso?

30 respostas

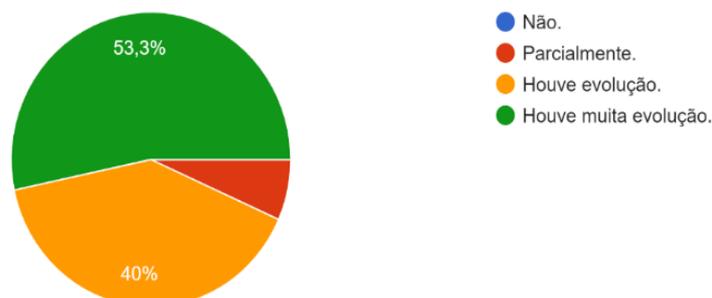


Figura 14. Evolución de la percepción y producción después del curso.

El 53,3% de los encuestados consideraron que hubo *mucha evolución* en su percepción, el 40% de los informantes, que *hubo evolución*, y el 7%, que la *hubo parcialmente*.

Con la pregunta propuesta en la Figura 15 queríamos averiguar si el curso les aportó una mejora en la percepción de la importancia del componente fónico en la formación del profesorado de español/L2. Los informantes debían elegir como respuesta *sí*, *hubo mejora*, *mejora completa*, *mejora parcial*, o *no hubo evolución*.

El 93,3% de los encuestados afirmaron que el curso supuso una *mejora completa* de su percepción en relación con lo planteado; solo al 3,4% de los informantes les pareció que el curso supuso una *mejora relativa* y a otro 3,4%, una *mejora parcial*.

8. Considera que o curso supôs uma melhoria na sua percepção da importância do componente fônico na formação d@s professor@s de ELE?

30 respostas

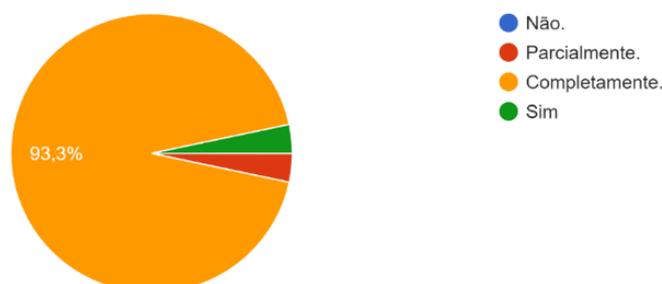


Figura 15. Aportes del curso a la percepción y producción.

La Figura 16 describe la última de las preguntas del cuestionario. Se quería saber cómo los informantes evaluaron el enfoque de trabajo con la pronunciación. Una calificación de 1 representaba que la forma de trabajo resultó *inapropiada* y 5, *muy apropiada*.

Como respuesta, el 79,3% de los informantes la calificaron como *muy apropiada* y el 20,7%, como *apropiada*.

9. Qual a sua avaliação da forma como foi trabalhada a pronúncia neste curso?

30 respostas

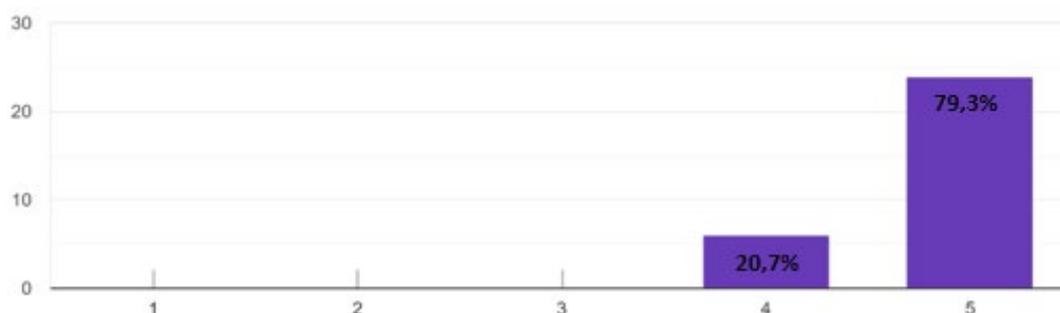


Figura 16. Evaluación de cómo se trabajó la pronunciación en el curso.

Se considera que, en general, el plan de acción fue evaluado muy satisfactoriamente por los informantes. Se destacan siete aspectos importantes: El orden de presentación de las temáticas (70%), los *feedbacks* semanales de las actividades de producción (82,8%), la relación directa entre el trabajo realizado en el curso y sus necesidades comunicativas en lengua española (96,7%), la interrelación entre las temáticas trabajadas y sus dificultades (83,3%) y su autoevaluación sobre la mejoría perceptiva y productiva anterior y posterior al curso.

Finalmente, parece un éxito que el curso haya supuesto una radical mejora de la percepción que los participantes tenían acerca de la importancia del componente fónico en la formación de profesores de español/L2 (93,3%).

4. Evaluación de la acción didáctica de la profesora investigadora

Es consenso entre los estudiosos que la investigación-acción es beneficiosa tanto para el aprendiz como para el docente (Elliot, 1991; Kemmis y McTaggart, 1986; Latorre, 2005). Las dificultades, inseguridades, dudas, los equívocos, el laborioso y constante proceso de replanteamiento de las pautas de trabajo, e incluso la autocrítica como docente son fuentes de perfeccionamiento muy valiosas para el profesorado. La apreciación de la acción didáctica por parte de los informantes ha sido más positiva de lo esperado inicialmente. Igualmente, el resultado de sus desempeños (consultar el trabajo de Brandão, 2022) ha superado las expectativas de la investigadora. Incluso si se hubiese dado el caso en el cual no se hubiesen podido obtener tales resultados, la acción didáctica habría sido verdaderamente enriquecedora, un largo y fructífero proceso de aprendizaje.

En la acción didáctica se ha podido conocer la naturaleza de las actividades que no han tenido efectos positivos, y que, además, supusieron destacables equívocos metodológicos. Se considera que esto ha sido de capital importancia para la mejora de la praxis. En última instancia, la propuesta didáctica acaba optimizándose y adaptándose de la mejor manera posible a las necesidades de aprendizaje del estudiante. Por fin, la evaluación de la acción didáctica por la profesora investigadora se limitará a describir y discutir los efectos de las decisiones metodológicas y, en las situaciones que han tenido resultados poco satisfactorios se explicará, además, cómo estas han sido gestionadas y de qué manera han repercutido en los informantes de la investigación.

a) *Las actividades en pareja.* Son muy ventajosas globalmente, puesto que el aprendiz tiene la oportunidad de prestar atención a las características de la pronunciación del compañero, acompañado y asistido en todo momento por el docente. Estas actividades facilitaron poco a poco la identificación de los contrastes y similitudes segmentales y suprasegmentales que no formaban parte de la L2 y que son originados por la L1. Del mismo modo, se considera que estas actividades deben ser insertadas en las pautas didácticas siempre y cuando sea posible la realización sistemática de sesiones de *feedback* con las parejas.

b) *Los feedbacks de las actividades en pareja.* Se genera frustración por parte del aprendiz, cuando los *feedbacks* no son con las parejas individualmente; sobre todo, después de la actividad. No se sienten seguros evaluando la producción del compañero y tampoco confían en su evaluación. Se ha comprobado cuando los *feedbacks* fueron generales. Como ejemplo de corrección, se ha utilizado la producción de alguno de los miembros del grupo y los demás estudiantes demostraban incomodidad al no tener la oportunidad de que la suya fuera igualmente evaluada. Además, señalaban constantemente que no estaban seguros de si se estaban fijando en lo correcto, de ser certeros. Tampoco eran siempre conscientes de si estaban siguiendo estrictamente las instrucciones para la realización de la evaluación. Cuando los *feedbacks* empezaron a ser semanales, se pudo observar cómo progresivamente construían y consolidaban su seguridad y la confianza en el compañero. Se ha identificado mejor desempeño de los informantes después de los *feedbacks* semanales.

c) *Las actividades de percepción de los contrastes fonéticos segmentales en el habla espontánea.* Son importantes para que el aprendiz mantenga su atención en las características inherentes al inventario de sonidos de la L1-L2, sobre todo, porque las muestras reales de habla son más ricas no sólo en la información lingüística del habla, sino en el aspecto paralingüístico y extralingüístico. Sin embargo, con estudiantes que no han tenido oportunidades anteriores de analizar la pronunciación y teniendo en cuenta los aspectos contrastivos propuestos en el curso, este tipo de actividad se convierte en extremadamente laboriosa. Fijarse en dichas características en contextos de palabras aisladas o en enunciados cortos requiere menos atención y esfuerzo perceptivo en la integración del habla (en el funcionamiento de la sílaba y el resílabeo, del acento y del ritmo y la entonación). Se ha cometido el error de realizar este tipo de actividad nada más

comenzar el curso, por lo que el resultado no fue satisfactorio. Por este motivo, se ha tenido que retroceder y empezar por enunciados cortos, lo cual resultó en mejores resultados.

d) *El trabajo con la prosodia debe ser realizado al principio del proceso formativo, con el perfil de informantes de la investigación.* Este es el planteamiento propuesto por Gil (2007), Cantero (2003), Cantero y Mateo Ruiz (2013). Efectivamente, la prosodia es un muro casi infranqueable cuando el aprendiz se encuentra con él. Cuando en su formación sólo se trabaja el nivel segmental y en numerosas ocasiones en palabras aisladas, el trabajo con la prosodia requiere mucho tiempo; sobre todo para adaptarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. A partir de la semana 9 el trabajo empezó a ser extremadamente difícil para la investigadora puesto que, como ya se ha mencionado, pocos informantes tuvieron contacto con la prosodia durante su formación. La comprensión de la estructura del resílabeo y su consecuente percepción y producción fueron muy difíciles, sobre todo al asociarla con el acento. Ha sido muy laboriosa la tarea de diferenciar e incluso detectar el acento del grupo fónico; esto ha traído consigo dificultades con el ritmo, siendo extremadamente difícil identificarlo en la entonación. Esta es una de las grandes debilidades de la acción didáctica. Se ha observado que, pese a los desempeños exitosos alcanzados por casi todos los informantes en la percepción y producción de los contornos entonativos, además del habla espontánea, la identificación del primer pico entonativo y del acento sintagmático no ha sido desarrollada homogéneamente entre los informantes. Esto estuvo claro en las actividades en las que se debía analizar primero el registro escrito e identificarlo a través de estímulos auditivos para, a continuación, producirlos.

Semejante dificultad se ha enfrentado en la identificación de los fonemas. Los informantes podían algunas veces reconocerlos perceptivamente, pero su identificación en los enunciados no era simultánea al reconocimiento perceptivo, todo lo contrario. En enunciados cortos los resultados fueron más satisfactorios en menos tiempo. En textos que debían ser escuchados, para después entrenar la producción orientada, dicha identificación tardaba mucho y algunos informantes no fueron capaces de hacerlo nunca. La experiencia con los informantes de la investigación sugiere que, para dicho perfil de aprendices, el trabajo puede ser más fructífero si el proceso formativo se empieza con el trabajo relativo a la prosodia. Se ha observado que, sí están familiarizados con el trabajo con los sonidos, pero desde otras perspectivas. No obstante, la prosodia parece ser, efectivamente, un elemento nuevo para ellos y que requiere atención e iniciación temprana.

e) *Ausencia de actividades comunicativas.* Los informantes, en diferentes ocasiones, reclamaban actividades con objetivos comunicativos; clases de conversación, por ejemplo. Aunque no formaba parte del planteamiento del curso, Leite Araújo (2021) con el mismo perfil de informantes, Corrêa (2021) con aprendices universitarios del Departamento de Letras-Espanhol en la asignatura *Lingua Espanhola*, II y Montenegro (2021) con aprendices de diversas formaciones, tuvieron resultados positivos. Formaba parte de los objetivos de sus investigaciones el desarrollo de la competencia fónica a través del enfoque por tareas. Futuras investigaciones pueden proponer el trabajo con el componente fónico planteado en esta investigación, aportando otra perspectiva.

f) *Clases de pronunciación en la modalidad remota.* La experiencia con la acción didáctica en la modalidad *online* hizo detectar un sinfín de necesidades, más allá de las académicas o las propias del planteamiento metodológico para el trabajo remoto. Es de suma importancia, en el caso de cursos que se valen de recursos institucionales, como esta investigación, contar con un soporte técnico preparado para resolver las continuas demandas e incidencias que suelen surgir. Los estudiantes se impacientaron con la tardanza en la resolución de problemas técnicos, que supuso también una continua fuente de molestias y obstáculos para la docente, incapaz de afrontar y resolver por sí misma la mayoría de dichos imprevistos. Por este motivo, en el proceso formativo *online*, las necesidades de organización logística y de recursos tecnológicos también deben ser contempladas en el planteamiento de toda acción didáctica.

g) *Cantidad de actividades*. Tras la experiencia con la acción didáctica, se considera oportuno valorar y medir cuidadosamente la cantidad de actividades extracurriculares solicitadas semanalmente a los participantes, incluso sus plazos. En las primeras semanas del curso se solicitó simultáneamente actividades de naturaleza perceptiva, teórica y práctica. Las actividades teóricas requieren del participante un tiempo de estudio añadido y las actividades de producción son inevitablemente laboriosas y habitualmente dependientes de habilidades añadidas ajenas a la disciplina, etc. Todo esto influyó inevitablemente en las recurrentes prolongaciones de los plazos de entrega y las continuas dificultades a la hora de valorar las actividades de todos los alumnos con el objetivo de mantener la perseguida y necesaria evaluación continua de la propuesta didáctica.

h) *Actividades de naturaleza teórica*. En la acción didáctica objeto de esta investigación se ha apreciado mejores resultados en la realización de las actividades de naturaleza teórica cuando estas eran puestas en práctica durante las propias clases síncronas. En estas clases se planteaban pequeñas propuestas de análisis de problemáticas relacionadas con la temática trabajada. Por ejemplo, se les enviaba un enlace de un formulario de *Google Forms* al principio de la clase y, después de cada explicación, realizábamos una pregunta relativa a lo explicado. Los informantes resolvían las actividades entre todos y despejaban sus dudas durante la clase. Con ello, las actividades fuera del aula pasaron a consistir únicamente en tareas de percepción y producción, organizadas en un mismo formulario del *Google Forms*.

i) *Uso del Google Forms para la realización de actividades de percepción y producción*. Los mismos estímulos auditivos fueron igualmente utilizados para las actividades de percepción y de producción. Gracias a la sencillez y versatilidad de esta herramienta, los docentes podemos agregar grabaciones adicionales y permitir que los aprendices hagan lo mismo. Para los alumnos, esto supone cierto alivio subjetivo, al percibir una carga menor de trabajo fuera del aula. Además, los resultados fueron notablemente satisfactorios.

5. Implicaciones didácticas

Los resultados del curso *HablapuntoELE* tiene implicaciones didácticas: El trabajo con el componente fónico a través de la enseñanza explícita de las características contrastivas —tanto segmentales como suprasegmentales—, perceptivas y productivas repercute positivamente en el desempeño perceptivo y en la comprensibilidad de la producción del aprendiz. Además, se ha podido comprobar que el trabajo sistemático y supervisado con la producción, junto con el trabajo en parejas, ayuda al aprendiz a centrarse en las características perceptivas y productivas segmentales y suprasegmentales propias de la lengua objeto y que se diferencian de la L1, tanto para darse cuenta de la forma esperada de la lengua objeto, como de la naturaleza de las distorsiones productivas que pueden surgir.

Pese a lo difícil que ha resultado el trabajo con la prosodia en la acción didáctica, en líneas generales, los resultados de la estrategia didáctico-metodológica utilizada para afrontar las dificultades impuestas por la interfonología PB-español son positivos. Por fin, se subraya que fomentar la conciencia del componente fónico debe formar parte de los objetivos formativos de las carreras de *Letras-Espanhol*. De todo lo descrito, podría afirmarse que quedan más sugerencias que conclusiones. Queda mucho por resolver en la enseñanza del componente fónico del español/L2 para el profesorado brasileño en formación. Se quiere afirmar en este trabajo que, las estrategias didáctico-metodológicas para afrontar la interfonología PB-español deben hacer hincapié en los aspectos contrastivos de los dos inventarios fonéticos y/o fonológicos, así como en la prosodia, especialmente en la entonación de la L2 y en la entonación prelingüística de la L1.

Referencias bibliográficas

- Brandão, T. A. (2022). *La conciencia del componente fónico en la formación del profesorado brasileño de español L2*. [Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá de Henares].
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 545–572). Pearson/Prentice Hall.
- Cantero, F. J. y Mateo Ruiz, M. (2013). La entonación prelingüística del español: implicaciones didácticas. En *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Corrêa, Q.R.L. (2021). Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília]
- Devís Herraiz, E. (2017). Entonación de cortesía involuntaria en el español hablado por brasileños. *Phonica*, 13, 18–31. <https://doi.org/10.1344/phonica.2017.13.18-31>
- Elliot, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 10, 45–68.
- Flege, J. E. (1981). The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15(4), 443-454.
- Flege, J. E. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 84(1), 70–79.
- Flege, J. E. (1991). Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. En T. Huebner y C. A. Ferguson (Eds.). *Cross currents in second language acquisition and linguistic theory* (pp. 249–290). John Benjamins Publishing Company.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: theory, findings and problems. En *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 233–277). Timonium, MD: York Press.
- Fonseca de Oliveira, A. y Cantero, F. J. (2011). Características da entonação do espanhol falado por brasileiros. *Atas do VII Congresso internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística)*, 84-98.
- Fonseca de Oliveira, A. (2013). *Características de la entonación del español hablado por brasileños*. [Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.]. <http://hdl.handle.net/10803/134929>
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español de la teoría a la práctica*. Arco Libros .
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1986). *Cómo planificar la investigación acción*. Alertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica docente*. (3ª). Editorial GRAO.
- Leite Araújo, M. (2021). *Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español*. [Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.]. <http://hdl.handle.net/10803/671597>
- Montenegro, L. F. B. (2021). *O ensino-aprendizagem de E/LE em ambiente virtual: desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43234>
- Trubetzkoy, N. S. (1939). Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera. En *Principios de Fonología*. Editorial Cincel.