



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

La enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE: un aspecto teórico-práctico

Alumno/a: da Silva Júnior, José Maria

Tutor/a: Prof. Dña. Marta Torres Martínez
Dpto.: Filología Hispánica

Julio, 2021

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado muestra el reflejo de la realidad actual en relación con la presencia de los estudios de la fonética en el aula de ELE. Para ello, veremos los resultados de datos obtenidos a través de encuestas aplicadas al estudiantado y profesorado, con una especial atención a un grupo concreto de estudiantes que tienen el portugués brasileño como L1, con el objetivo de identificar posibles dificultades de pronunciación a la hora de aprender un nuevo idioma, en nuestro caso, el español.

Hablar de enseñanza de la pronunciación no es una tarea fácil, así que asentaremos la base en la extracción y recopilación de informaciones de estudios previos con el objetivo de contestar a varias preguntas en relación a este tema que, según los expertos, es uno de los aspectos menos tratados en la enseñanza de segundas lenguas.

Palabras clave: fonética, pronuncia, la enseñanza de la pronunciación, *ELE*, fonética aplicada.

Abstract

This Final Degree Project shows the reflection of current reality in relation to the presence of phonetics studies in the ELE classroom. To do this, we will see the results of data obtained through surveys applied to students and teachers, with special attention to a specific group of students who have Brazilian Portuguese as L1, with the aim of identifying possible difficulties in pronouncing when learn a new language, in our case, Spanish. Talking about teaching pronunciation is not an easy task, so we will establish the basis through the extraction and compilation of information from previous studies in order to answer several questions in relation to this topic, which according to experts, is one of the aspects less treated in the teaching of second languages.

Keywords: phonetics, pronunciation, pronunciation teaching, *ELE*, applied phonetics.

Contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. <i>Justificación</i>	5
1.2. <i>Objetivos</i>	5
1.3. <i>Metodología y desarrollo del trabajo</i>	6
1.4. <i>Descripción del corpus elegido</i>	6
1.4.1. <i>Ámbito de investigación “estudiantado”</i>	7
1.4.2. <i>Ámbito de investigación “profesorado”</i>	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
2.1. <i>Fonética y Fonología</i>	7
2.2. <i>La Fonética Aplicada</i>	8
2.3. <i>La enseñanza de la pronunciación</i>	9
2.3.1. <i>Un poco de historia</i>	9
2.3.2. <i>¿Qué es la pronunciación?</i>	10
2.3.3. <i>La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética</i>	10
2.3.4. <i>La competencia fónica y su relación con las demás competencias</i>	11
2.3.5. <i>Algunas cuestiones de práctica de la pronunciación desde la perspectiva de los estudiantes</i>	12
2.3.6. <i>La formación del profesor para enseñar la pronunciación</i>	13
2.4. <i>El Análisis contrastivo y el concepto de interlengua</i>	15
2.5. <i>La dificultad de pronunciación de algunos grupos consonánticos del español por parte de hablantes nativos de portugués brasileño</i>	16
2.5.1. <i>La pronunciación de la consonante v</i>	16
2.5.2. <i>La palatalización de las consonantes t y d ante las vocales e, i</i>	16
2.5.3. <i>La g y la j</i>	17
2.5.4. <i>La velarización de la /r/ vibrante múltiple</i>	17
3. ESTUDIO DE CASO	18

3.1. <i>Percepción de los profesores sobre el uso del estudio de la fonética en el aula</i>	18
3.1.1. Competencias comunicativas (dedicación ideal del profesor).....	18
3.1.2. Competencias comunicativas (dedicación real del profesor).....	20
3.1.3. La Fonética (conocimientos del profesor)	21
3.1.4. Los estudios fonológicos.....	21
3.2 <i>Percepción de los estudiantes sobre el uso del estudio de la fonética en el aula</i>	22
3.2.1. Competencias comunicativas (dedicación ideal del estudiante).....	22
3.2.2. Competencias comunicativas (dedicación real del estudiante).....	23
3.2.3. La Fonética (formación recibida por parte de los alumnos)	25
3.2.4. Importancia de los estudios de prosodia	26
3.2.5. La práctica prosódica	27
3.3 <i>Percepción del alumnado sobre el uso del estudio de la fonética en el aula – Encuesta complementar al alumnado de Brasil</i>	28
3.3.1. Palabras difíciles de pronunciar (situación real por parte de los estudiantes)	28
3.3.2. Dificultades de pronunciación (de la teoría a la práctica).....	29
3.3.3. Informaciones relevantes por parte de los estudiantes.....	31
4. CONCLUSIÓN	32
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Justificación*

En los días actuales, cuando nos referimos al aprendizaje de segundas lenguas, posiblemente algunos de nosotros deseamos o nos preocupamos en hablar como un nativo, no es esta la temática de nuestro trabajo, pero no deja de estar relacionada con las cuestiones fonéticas, en nuestro caso, del español. Así que hay que analizar si se da la debida atención cómo se aprende y se enseña las cuestiones de la pronunciación en el aula.

Es decir, ¿hay un interés por parte del estudiante a la hora de aprender algo relacionado con la pronunciación del español?, ¿hasta qué punto a los estudiantes de español les importan los aspectos de la pronunciación antes o incluso en el aula?, ¿qué piensan o como actúan los profesores de ELE¹ en relación a este asunto? Estas preguntas y algunas otras quiero investigarlas a fondo para analizar su real situación.

1.2. *Objetivos*

Los objetivos que se plantean en este trabajo son, por tanto, aportar un análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada al estudiantado y profesorado del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén², en el que se vea reflejado la realidad actual en relación con la presencia de los estudios de la fonética en el aula de ELE. No obstante, nos centraremos también en las dificultades de algunos grupos consonánticos de los estudiantes cuya lengua materna es el portugués brasileño, permitiéndonos analizar algunos aspectos que guardan relación con el aprendizaje de la fonética.

¹ El acrónimo ELE significa ‘español como lengua extranjera’.

² De ahora en adelante, vamos a utilizar la sigla CEALM.

1.3. *Metodología y desarrollo del trabajo*

Este trabajo se establecerá en dos pilares fundamentales: la parte teórica (estado de la cuestión) y la parte práctica (estudio de caso). En primer lugar, asentaremos la base en la extracción y recopilación de informaciones de estudios previos para comprender con exactitud la materia en la que nos estamos adentrando. Posteriormente, analizaremos el corpus elegido para interpretar el escenario actual de la enseñanza de la pronunciación tanto por parte del alumnado como del profesorado. De esta manera, visualizaremos la real situación de esta temática.

Por este motivo, situamos el trabajo en el análisis de las encuestas distribuidas entre el alumnado y estudiantado del curso de español como lengua extranjera del CEALM³. Para la confección de las preguntas se utilizó el modelo de una investigación realizada por Boquete (2014), con excepción de las preguntas dirigidas a los estudiantes de portugués brasileño, de ahí que utilicemos como fuente el artículo de Durão y Pérez (2005), que trata sobre la lingüística contrastiva español-portugués.

1.4. *Descripción del corpus elegido*

El corpus está compuesto por respuestas extraídas de las encuestas realizadas a través de Google forms. Los alumnos han seguido los cursos generales (A1-C1)⁴, sin distinción de sexo ni edad y tampoco de nacionalidad. Lo que sí hay que tener en cuenta es un apartado dedicado a los estudiantes que tienen la lengua meta, el portugués brasileño, con el único objetivo de analizar los posibles problemas con algunos grupos consonánticos a la hora de aprender el español.

³ El Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas (CEALM), ha sido creado por la Universidad de Jaén en respuesta a “uno de los cambios más evidentes en estos últimos años, la internacionalización”, y también, debido a “la exigencia legal de demostrar un conocimiento suficiente de una lengua extranjera (a nivel B1) para poder terminar dichos estudios de grado”. Las líneas de actuación del Centro son: la

1.4.1. Ámbito de investigación “estudiantado”

El estudio consta de 32 participantes y se distribuyen de la siguiente manera: Brasil 6 (18,8%); Serbia 4 (12,6%); Bosnia y Herzegovina 4 (12,6%); Francia 4 (12,6%); Italia 2 (6,2%); Marruecos 2 (6,2%); Corea del Sur 1 (3,1%); Eslovaquia 1 (3,1%); Polonia 1 (3,1%); Ucrania 1 (3,1%); Hungría 1 (3,1%); Irlanda 2 (6,2%); Nigeria 1 (3,1%), Rusia 1 (3,1%); Alemania 1 (3,1%). La gran mayoría son estudiantes Erasmus (75,0%) y los demás son del Programa de Becas de atracción del Talento⁵ de la Universidad de Jaén (25,0%).

Según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, el nivel de dominio de español de los estudiantes es el siguiente: A1: 7 (21,9); A2: 2 (6,2); B1: 5 (15,6); B2: 12 (37,5); C1: 6 (18,8).

1.4.2. Ámbito de investigación “profesorado”

El estudio consta de 5 participantes, profesores en ejercicio del CEALM.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. *Fonética y Fonología*

“Fonética y fonología no coinciden, entonces, en sus objetivos, aunque ambas se ocupan del aspecto fónico del lenguaje”, afirma Gil (2007, p.71). Por eso, es importante distinguir bien el significado de cada uno de estos conceptos. Cantero (2003) llama a la *fonética* el “estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación: cómo son, cómo

formación en lenguas extranjeras, la acreditación de una lengua extranjera, el asesoramiento lingüístico y la investigación. Fuente: <https://cealm.ujaen.es/>

⁴ No se ha podido analizar las respuestas de alumnos del grupo C2, debido a que no hubo grupos en el CEALM.

⁵ Se trata de una convocatoria anual de la Universidad de Jaén (50 becas para estudios de Grado y 20 becas para estudios de Máster) con el objetivo de “fomentar la internacionalización”, “facilitar el acceso de estudiantes internacionales a los estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” y “promover la atracción de estudiantes de excelencia a los estudios en la Universidad de Jaén”. Fuentes: <https://web.ujaen.es/serv/vicint/home/page/26> y <https://web.ujaen.es/serv/vicint/home/page/55>

se producen y cómo se perciben” y la *fonología*, según él, “consiste en la clasificación de tales sonidos desde un punto de vista lingüístico: cómo los sonidos se organizan en categorías funcionales (llamadas *fonemas*), de modo que los hablantes pueden reconocerlos y utilizarlos” (pp. 548-549).

Todavía dentro del concepto de *fonética*, puede establecerse, según Gil (2007), una importante división entre *fonética general* y *fonética descriptiva*, es decir, “mientras que la primera se ocupa de caracterizar los mecanismos que generan los sonidos que intervienen en las lenguas de mundo, la segunda se ocupa, en cambio, de describir cómo son los sonidos particulares de las distintas lenguas naturales” (p.32). Además, hay una segunda división que propone el autor, “es la que se marca entre *fonética articulatoria*, *fonética* y *fonética auditiva o perceptiva*”.⁶

Tras aclarar los respectivos conceptos, nos vamos introduciendo poco a poco en lo que será el tema central de nuestro trabajo, es decir, la enseñanza de la pronunciación. Sin embargo, no podemos avanzar sin antes comentar lo que viene a continuación.

2.2. La Fonética Aplicada

Debemos entender la *fonética aplicada* como una ciencia independiente que consiste “en la aplicación práctica en diversas actividades humanas de los conocimientos ofrecidos por la fonética”, nos afirma Cantero (2003, p. 549). El autor sigue desarrollando “los ámbitos de la fonética”: *la fonética clínica*, *la fonética computacional*, *la fonética forense* y *la enseñanza de la pronunciación*. Es aquí donde el autor define a este último como “la principal aplicación de la fonética, dentro del ámbito general de la didáctica de lengua” (Cantero, 2003, p. 550).

⁶ Para una ampliación de los conceptos de esta segunda división, recomendamos la lectura de la página 32 del libro de Gil Fernández (2007). La referencia se encuentra al final de este trabajo, en el apartado dedicado a la bibliografía.

Lo que hemos querido dejar claro en este apartado es que la *enseñanza de la pronunciación* se encuentra dentro de la *fonética aplicada*, así que no es un ámbito de estudios independiente. Al mismo tiempo, nos ha llamado la atención la afirmación de Cantero (2003) sobre la *enseñanza de la pronunciación*, “aunque a veces se la ha tratado como un aspecto marginal en la enseñanza de la lengua, lo cierto es que la enseñanza de la pronunciación, como ya hemos visto, constituye una parte fundamental dentro de la enseñanza de la lengua oral, tal vez la más importante” (p. 550).

2.3. *La enseñanza de la pronunciación*

2.3.1. Un poco de historia

Antes de hablar de la enseñanza de la pronunciación en sí, nos remontamos, por un momento, a la pronunciación dentro de la historia de la enseñanza de lenguas de manera muy breve, con el objetivo de observar su trayectoria. Para ello, hemos resumido las ideas que Usó (2008) expone en su artículo *La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta*:

1. La pronunciación ha variado enormemente desde el método de gramática y traducción, en el que no se la tenía en cuenta, hasta el audiolingüismo, en el que pasó a tener un papel principal. Tras el abandono del método audiolingual, la pronunciación pasó por épocas de olvido (años 70 y 80).
2. Desde la década de los 90 la pronunciación ha recuperado relativamente su importancia con el enfoque comunicativo. Aún así, ahora lo importante es comunicarse, con lo que el objetivo ha pasado a ser la inteligibilidad y no el acento nativo.
3. Actualmente, lo cierto es que la didáctica de la pronunciación adolece básicamente de dos cosas: por un lado, la excesiva dependencia de la

lengua escrita y, por otro lado, el hecho de ser la “cenicienta” de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras.

4. La didáctica de LE ha experimentado grandes cambios en los últimos treinta años. Hay una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica que se ha visto reflejada en el desarrollo del enfoque comunicativo.

Sin embargo, hay estudiosos que afirman que la pronunciación “ha quedado olvidada o por lo tanto su enseñanza, atrofiada” (Briz, 2011, p.155), y también “ha quedado en buena medida desatendida como fenómeno global y decisivo para la competencia comunicativa” (Mellado, 2012, p.11).

2.3.2. ¿Qué es la pronunciación?

Pronunciación es un sustantivo femenino que proviene del latín *pronuntiatio*, -*ōnis* y se refiere a la “acción y efecto de pronunciar” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Pero no nos podemos quedar ahí, visto que nuestro trabajo se centra en la enseñanza de la pronunciación en el aula, entonces carece de una definición más especializada, para ello, atendemos a la caracterización de Iruela (2007): “La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva” (Sección de conclusión, párrafo 1).

2.3.3. La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética

No podemos confundir la *enseñanza de la pronunciación* con la *corrección fonética*, nos afirma Cantero (2003):

“Los alumnos de idioma, por ejemplo, que han seguido cursos regulares en una escuela tiene más o menos conocimiento léxico-gramaticales, que les permiten establecer y mantener una comunicación más o menos eficaz con un nativo; seguramente, también conocen toda una serie de reglas de «pronunciación correcta» que saben que deberían aplicar «espontáneamente» cuando

hablan, y que sólo aplican cuando leen en voz alta. Son buenos lectores, escritores razonables, pero pésimos hablantes y oyentes: ¿por qué? Porque nadie les ha enseñado nunca la pronunciación, sólo «corrección fonética»” (p.550).

Tenemos que ver la *enseñanza de la pronunciación* como un proceso que antecede a la *corrección fonética*, es decir, en momentos completamente diferentes. Sin embargo, Pérez (2014: 61) afirma que, si se ve la enseñanza de la pronunciación “como el desarrollo de la competencia fónica, no se debe hablar de corrección, sino de un proceso que debe ir crescendo en función de una eficacia fónica”.

2.3.4. La competencia fónica y su relación con las demás competencias

Hay tres grupos dentro de la competencia comunicativa: competencias socioculturales, pragmáticas y lingüísticas, esta última, abarcan otras competencias, entre ellas, la competencia fónica, la que sostiene una importante relación con otras competencias. Villaescusa (2009) expone, en su artículo *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*, un cuadro con el objetivo de ver claramente las zonas de interrelación que hay entre la competencia fónica y las demás competencias:

Tabla 1

Zonas de intersección de la competencia fónica y otras competencias

Otras competencias	Zonas de intersección
	La competencia fónica se yuxtapone a otras competencias, mediante:
Léxica	- la identificación oral de los ítems (conocer una palabra significa poder pronunciar una palabra con claridad y reconocerla auditivamente; pensemos en pares mínimos del tipo pollo/bollo, cara/casa);
Gramatical	- la morfología (he ido/ha ido, pase/pasa); - la sintaxis, asociada a la entonación (especialmente, en las oraciones subordinadas, preguntas o exclamaciones); - el ritmo de las palabras átonas (especialmente, pronombres y preposiciones)

	se apoyan en el verbo al que acompaña y su pronunciación se relaja: voy a mi casa);
Ortográfica	- las idiosincrasias de la escritura relacionadas con el sonido y cuya relación no es siempre directa (por ejemplo, la letra c representa dos fonemas /k/ y /θ/ en el español peninsular);
Ortoépica	- la competencia oral, la realización del discurso oral (las pausas, la entonación y demás recursos fonológicos son los que ofrecen cohesión y claridad a la lengua oral); - la lectura.

Hasta aquí, está claro que la competencia fónica no se encuentra aislada de las demás, por tanto, “un buen conocimiento fonético y fonológico va a influir a la hora de adquirir las otras competencias”, y también “cualquier actividad que exija la expresión o comprensión oral, la competencia fónica va a tener un papel fundamental” (Villaescusa, 2009, p.130).

Así, estas relaciones existentes nos permite ver que, si hay una buena competencia fónica manifestada en la pronunciación, otras muchas competencias lingüísticas se pueden beneficiar. A su vez, concluimos con la cita de Iruela (2003) “la competencia comunicativa es un puzzle de competencia y la pronunciación es una pieza más” (citado en Briz, 2011, p.157).

2.3.5. Algunas cuestiones de práctica de la pronunciación desde la perspectiva de los estudiantes

Sebas (2013), en su artículo, reflexiona sobre una serie de cuestiones en relación a la práctica de la pronunciación como una importante herramienta para un buen desarrollo de los estudiantes de una L2. Hemos resumido algunos puntos:

1. Hay una frustración por parte del estudiante cuando oye a los hablantes nativos y no siente ‘nada’, así que al final puede experimentar un desasosiego al no poder lograr su objetivo de comunicarse.

2. Un estudiante oriental, por ejemplo, tiene enormes dificultades para aprender a pronunciar los fonemas en español puede ralentizar su proceso de aprendizaje y sentirse “perdido y desorientado” en la clase, por esta razón se aíslan.
3. Luego, cuando el estudiante tiene un primer contacto con las clases de pronunciación, su actitud cambia y es de gran interés.
4. A medida que avanza el curso y el estudiante percibe que mejora su pronunciación, su interés por la perfección aumenta. Y la frustración de la que hemos hablado a inicio acaba convirtiéndose en satisfacción al alcanzar sus objetivos.

A esto hay que añadir una interesante observación de Pérez (2014), donde nos dice que la enseñanza de la pronunciación “debe proveer al estudiante de una competencia estratégica que le permita construir una nueva pronunciación una competencia fónica para que el hablante pueda estructurar su discurso, completar su significado e intención, y al oyente, comprender lo que escucha” (p.62).

2.3.6. La formación del profesor para enseñar la pronunciación

Existe una idea de que el profesor tiene que ser fonetista para enseñar la pronunciación a estudiantes de ELE, pero eso no es así, afirma Villaescusa (2009): “no tiene que ser fonetista, pero sí debe tener un buen conocimiento de fonética para poder dar a sus estudiantes respuestas claras y poder identificar y corregir errores” (p.131). Sin embargo, Pacagnini (2017) nos dice que los profesores “esgrimen el argumento de no atreverse a incluir actividades ancladas en lo fonético-fonológico porque su formación de grado en esta área ha sido muy pobre” (p.2).

Al final podemos observar que todavía se trata de un tema que requiere una especial atención, es decir, la profesionalización dentro de la práctica docente exige una

constante actualización. Afirma Mellado (2012) que “para poder llevar a cabo una didáctica de la pronunciación que sea rentable y efectiva” (p.25) los profesores necesitan fundamentalmente⁷:

1. Un *conocimiento teórico*:

- a) Sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la L2/LE.
- b) Sobre las variables que intervienen en dicho proceso (de tipo biológico, cognitivo, social, etc.).
- c) Una buena base/formación de los conceptos que explican el funcionamiento general de los elementos que intervienen en la producción/percepción del habla y aquellos que resultan decisivos para configurar los sistemas fonético y fonológico tanto de la lengua meta como de la lengua materna del alumno. Esto es, un profesor debe contar con una descripción de la base articulatoria de la lengua meta, de sus esquemas temporales, rítmicos y entonativos, de los sistemas fonético y fonológico y de sus repertorios de sonidos y fonemas con sus propiedades, así como de las combinaciones y de los fenómenos de habla conectada y cambios de los sonidos en la secuencia fónica.

2. Un *conocimiento procedimental*: disponer de técnicas, estrategias y habilidades para facilitar estos aspectos: la sensibilización a un determinado fenómeno fónico, la explicación, la práctica y la corrección.

3. Unas *actitudes* facilitadoras y tolerantes ante el aprendizaje del nivel fónico en una lengua extranjera, ante las dificultades que presenten los alumnos y ante los errores que cometan.

⁷ La siguiente información es una reproducción, su veracidad se puede consultar en el artículo de Mellado, (2012, p.25). La referencia bibliográfica se encuentra al final de este trabajo.

2.4. *El Análisis contrastivo y el concepto de interlengua*

Como punto partida, Llisterri (2003) define el análisis contrastivo entre la L1 y la L2:

“como un procedimiento para predecir los errores con los que se encontrará el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. Esta noción está fuertemente ligada a la de transferencia que, en los casos positivos -es decir, de similitud estructural entre la L1 y la L2- favorece el aprendizaje, mientras que en los negativos -cuando en la L2 existen elementos que no se dan en la L1- lo inhibe” (p.95).

Con la afirmación anterior, queremos decir que dentro del plano fonético y fonológico, los errores de pronunciación producidos en una L2 se van a derivar de los elementos de la L2 que no existen en la L1 (por ejemplo [j] en el caso de un lusófono que aprenda español). Lo que pasa es que Llisterri (2003) hace una serie de observaciones en su artículo *La enseñanza de la pronunciación*, con el objetivo de dejar claro que este método no permite predecir, por ejemplo, “interferencias derivadas de diferencias distribucionales entre fonemas que existen en la L1 y la L2” (p.95), es decir, se trata de fonemas que existen en ambas lenguas pero aparecen en contextos diferentes, como es el caso de “Sabadell” en Catalán.

El concepto de *interlengua* surge de forma complementaria, propuesta también, por las reflexiones del *análisis contrastivo*, y tenía como “suposición que el aprendizaje de lengua es un proceso de formación de hábitos” (Batista, 2019, p.74). La misma autora también afirma que “Esta teoría interpreta los errores de interlingua como la interferencia de los hábitos de la L1 y propone que un análisis contrastivo de dos sistemas lingüísticos (L1 y L2) pueden ayudar a comprender las posibles dificultades que los estudiantes tendrán cuando estos idiomas estén en contacto” (Batista, 2019, p.74).

Sobre el párrafo anterior, hay que tener en cuenta que algunos problemas en la adquisición de los sonidos en la L2, en gran mayoría, se pueden explicar por la interferencia o transferencia fonética de la L1.

2.5. La dificultad de pronunciación de algunos grupos consonánticos del español por parte de hablantes nativos de portugués brasileño⁸

Para Araujo (2016), el proceso de aprendizaje entre lenguas próximas, como es el caso del portugués y el español, puede ser una labor complicada cuando no se da la debida importancia de que lenguas semejantes no son, exactamente, iguales. A nivel inicial, al estudiante se le hace creer que puede dominar el sistema fónico del español fácilmente, sin embargo, esta “aparente” ventaja desaparece a lo largo del aprendizaje a niveles más avanzados, así que dicha proximidad entre estas dos lenguas puede llegar a ser una desventaja.

Con relación a este apartado, hemos seleccionado algunas situaciones relacionadas con la pronunciación que suelen provocar algunas confusiones entre los estudiantes.

2.5.1. La pronunciación de la consonante *v*

La *b* y la *v* en español están representadas en un solo fonema bilabial oclusivo sonoro /b/, así que no existe el fonema /v/ en español. Distinto del portugués, donde el fonema /v/ es labiodental fricativo sonoro. Esta situación conlleva que muchos estudiantes brasileños suelen pronunciar /vaca/ en vez de /'baca/ (vaca).

2.5.2. La palatalización de las consonantes *t* y *d* ante las vocales *e*, *i*

En español, la *t* está representada por el fonema dental oclusivo sordo /t/ y la *d* está representada por el fonema dental oclusivo sonoro /d/. Sin embargo, hay hablantes de algunas regiones de Brasil (por ejemplo, en los estados de Bahia, São Paulo y Rio de

⁸ Para las comparaciones fonológicas entre el portugués brasileño y el español, hemos consultado los cuadros de los sonidos consonánticos en los siguientes libros: *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* de Lahoz, J. M.; Luque, S.; Mellado, A.; Rico, J.; Gil, J. (Ed.). Editorial Edinumen (2012) y *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro, 2º período* de Christine Seara, I; Gonzaga Nunes, V; Lazzarotto-Volcão, C. Editorial: Universidade Federal de Santa Catarina (2011).

Janeiro) que tienden a palatalizar dichos fonemas ante *e*, *i* a la hora de hablar español, por el hecho de que este fenómeno ocurre dentro del propio portugués. Así, un estudiante proveniente de alguna de estas regiones puede llegar a hablar /'tʃiɐ/ (tía) y /'dʒiɐ/ (día).

Israel y Bassols (2014), hace una observación importante sobre esta cuestión:

La palatalización no existe en español, siendo que el alófono del portugués [ʃ] tiene estatus de fonema en español; en otras palabras, el cambio de [t] por [ʃ] en este idioma puede implicar el cambio de significado. Como ejemplo tenemos: ‘tino’ [tino] y ‘chino’ [ʃino], ‘tía’ [tia] y ‘chía’ [ʃia].

2.5.3. La *g* y la *j*

En español la *g* está representada por el fonema velar oclusivo sonoro /g/ y la *j* está representada por el fonema velar fricativo sordo /x/. Estos fonemas en portugués son postalveolares fricativos sonoros /ʒ/ (grafías *g* y *j* delante de *e*, *i*), así que, a la hora de pronunciar la palabra *gente* en español, algunos hablantes de portugués pueden pronunciarla como /'ʒẽtʃi/ (gente), algo que no puede pasar en el español actual, dado que el fonema /ʒ/ ya no existe debido al reajuste de sibilantes⁹.

2.5.4. La velarización de la /r/ vibrante múltiple

El fonema /r/ en español es vibrante múltiple alveolar sonoro, pero en portugués es fricativo velar sordo en la mayoría de las regiones de Brasil, así que hay una gran posibilidad de que algunos hablantes, a la hora de pronunciarlo en español, tienda a velarizarlo, algo así como /'caxo/ (carro).

Los problemas de pronunciación que hemos comentado hasta aquí, se producen debido a la interferencia de la lengua L1 (portugués), en la L2 (español), con excepción del primer caso (epígrafe 2.5.1), ya que se trata de un elemento de la L2 que no existe en la L1.

⁹ Los fonemas sibilantes (cuatro fricativos y dos africados) que existían en el castellano del siglo XIII eran seis segmentos muy próximos entre sí acústica y articulatoriamente, lo cual produjo que se confundieran o fueron sustituidas por otros segmentos. Esta confusión también se debió a que el rendimiento funcional de cada uno era bajo.

Una vez que hemos visto algunas cuestiones teóricas, el siguiente apartado tiene como objetivo presentar discusiones provenientes de los análisis de datos obtenidos a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes y profesores de ELE.

3. ESTUDIO DE CASO

A continuación, analizaremos los datos obtenidos en las encuestas. Las mismas están diseñadas para que se pueda ver la realidad actual en lo que se respecta a la presencia de la fonética y sus estudios en el aula de ELE.

Así que comenzamos por la percepción de los profesores, es decir, la dedicación ideal y, también, real de las competencias comunicativas, la fonética en el aula, qué debe un profesor tener para sentirse preparado para la enseñanza relacionada con la fonética y, por último, su prioridad en lo que se respecta a los elementos segmentales y suprasegmentales.

Después, damos paso a la percepción de los estudiantes de español del CEALM: la preferencia ideal y real de las competencias comunicativas, la opinión sobre la formación recibida en relación a la pronunciación en el país de origen, etc.

Concluimos con el análisis de la encuesta complementar dedicada a los estudiantes de Brasil, de ahí nos va a permitir, sobre todo, establecer una relación entre lo que hemos visto en la teoría y la práctica.

3.1. *Percepción de los profesores sobre el uso del estudio de la fonética en el aula*

3.1.1. Competencias comunicativas (dedicación ideal del profesor)

Pretensión de la pregunta: saber la intención de los profesores en relación a la dedicación ideal de las competencias comunicativas.

Pregunta formulada:

Te parece más importante que tus alumnos, ordena de mayor (1) a menor (5) importancia:

- () Empleen adecuadamente las destrezas orales
- () Tengan buena pronunciación/corrección fonética
- () Tengan mucho vocabulario
- () Empleen adecuadamente las destrezas escritas
- () Usen la gramática correctamente

El resultado obtenido se muestra a continuación:

Tabla 2

Dedicación ideal del profesor – n (%)

Competencia	Lo más importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Lo menos importante
Destrezas orales	3 (60,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Fonética	0 (0,0)	2 (40,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Vocabulario	1 (20,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
Destrezas escritas	1 (20,0)	2 (40,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	0 (0,0)
Gramática	0 (0,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	1 (20,0)

Un 60% de los profesores han valorado las destrezas orales como la opción más importante sobre el resto de destrezas, del mismo modo un 40% ha marcado estas destrezas como importante. En relación a la fonética y pronunciación, llama la atención que un 60% muestra indiferencia por su enseñanza en el aula, sin embargo, hay un 40% que ha valorado su importancia.

3.1.2. Competencias comunicativas (dedicación real del profesor)

Pretensión de la pregunta: hacer el contraste con el apartado anterior, es decir, de la dedicación ideal con la dedicación real que lleva a cabo el profesor.

Pregunta formulada:

A qué aspectos das prioridad, ordena de mayor (1) a menor (5) dedicación de tiempo:

() Comprensión/expresión oral

() Pronunciación/corrección fonética

() Léxico

() Comprensión/expresión escrita

() Gramática

El resultado obtenido se muestra a continuación:

Tabla 3

Dedicación real del profesor – n (%)

Competencia	Lo más importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Lo menos importante
Destrezas orales	4 (80,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Fonética	0 (0,0)	3 (60,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Vocabulario	2 (40,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
Destrezas escritas	2 (40,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	0 (0,0)
Gramática	1 (20,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	1 (20,0)

En general, se ve en esta tabla que las opiniones están más equilibradas. En este caso, las destrezas orales han ganado una importante fuerza (80% frente al 60% que aparecía en la Tabla 2). La fonética gana peso (60%) en la dedicación real del profesor y disminuye el porcentaje de entrevistados que consideran su enseñanza como ‘indiferente’.

Este aumento se debe a la riqueza de herramientas con las que cuentan el profesor. Consecuentemente, el profesor considera la práctica de la pronunciación como una tarea no tan complicada de llevar a cabo en su clase.

3.1.3. La Fonética (conocimientos del profesor)

Pretensión de la pregunta: saber de la preparación que necesita el profesor y alguna posible dificultad.

Pregunta formulada:

¿Qué conocimientos de fonética debe tener el profesor para mejorar la pronunciación de sus estudiantes?

Los resultados son:

Ninguno: 0 (0,0%); básicos: 3 (60,0%); amplios: 0 (0,0%); especializados: 2 (40,0%). Es evidente que, según lo profesores, para enseñar fonética y mejorar la cuestión de la pronunciación de los estudiantes se debe tener unos conocimientos básicos (60%), sin embargo algunos exigirían conocimientos especializados (40%).

3.1.4. Los estudios fonológicos

Pretensión de la pregunta: sondear qué elementos trabajaría el profesor en caso de que trabajara con la fonética.

Pregunta formulada:

¿Qué aspectos fonéticos preferirías trabajar?: segmentales/suprasegmentales

Los profesores contestan:

Elementos segmentales 1 (20,0%); elementos suprasegmentales 4 (80,0%). Obviamente el estudio del ritmo, el acento, la pausa y la entonación domina sobre el de los sonidos. Analizando algunos comentarios de los entrevistados en relación a sus

elecciones, hay situaciones diversas sobre los aspectos suprasegmentales: vemos que los elementos suprasegmentales están siendo trabajados en niveles iniciales, hay también situaciones donde se cree que ambos elementos —segmentales y suprasegmentales— deben ser trabajados, sin embargo hay una complicación a la hora de trabajar este último.

Al mismo tiempo que los elementos suprasegmentales no suponen un problema para los alumnos cuya lengua materna es una lengua romance, pasa todo lo contrario con los estudiantes asiáticos (en ambos elementos). Por último, y no menos importante, no hay que trabajar lo que el profesor prefiere, sino los aspectos que considere necesarios para un grupo concreto de estudiantes.

Una vez analizada esta etapa, damos paso al estudio realizado de este mismo asunto pero desde la perspectiva de los alumnos, esto es, la preferencia ideal de las competencias comunicativas, su opinión sobre la formación recibida en relación a la pronunciación y, a continuación, hacer un contraste con el que en realidad han tenido en su país de origen.

3.2 Percepción de los estudiantes sobre el uso del estudio de la fonética en el aula

3.2.1. Competencias comunicativas (dedicación ideal del estudiante)

Pretensión de la pregunta: saber la prioridad que los estudiantes dan a cada una de las competencias.

Pregunta formulada:

A la hora de estudiar una lengua lo más importante para mí es, ordena de mayor (1) a menor (5) importancia:

() Utilizar bien las destrezas orales (comprender/hablar bien)

() Tener buena pronunciación/fonética

() Tener mucho vocabulario

() Utilizar bien las destrezas escritas (leer/escribir bien)

() Usar la gramática correctamente

El resultado obtenido se muestra a continuación:

Tabla 4

Dedicación ideal alumno – n (%)

Competencia	Lo más importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Lo menos importante
Destrezas orales	22 (68,8)	1 (3,1)	4 (12,5)	2 (6,3)	3 (9,4)
Fonética	1 (3,1)	6 (18,8)	8 (25,0)	9 (28,1)	8 (25,0)
Vocabulario	6 (18,8)	11 (34,4)	9 (28,1)	4 (12,5)	2 (6,3)
Destrezas escritas	1 (3,1)	6 (18,8)	4 (12,5)	9 (28,1)	12 (37,5)
Gramática	1 (3,1)	7 (21,9)	6 (18,8)	9 (28,1)	9 (28,1)

Hay una preferencia absoluta por parte de los estudiantes en relación a las destrezas orales (con un 68,8%) y aparece como lo menos importante en solo un 9,4%. Hay una cierta coincidencia con lo expresado por los profesores anteriormente (Tablas 2 y 3). En cuanto a la pronunciación y corrección fonética: llama la atención que solo un 3,1 % lo considera importante, y es percibido como poco importante por un 28,1% y como lo menos importante por un 25%.

3.2.2. Competencias comunicativas (dedicación real del estudiante)

Pretensión de la pregunta: analizar la dedicación real que ha tenido el estudiante en los estudios previos, es decir, la importancia que les han dado sus profesores a las competencias.

Pregunta formulada:

En las clases de español que has recibido antes de llegar a la Universidad de Jaén, qué aspectos has estudiado más; ordena de mayor (1) a menor

(5) dedicación de tiempo, si no has recibido clases de español anteriormente, no responda a esta cuestión:

() Comprensión/expresión oral (comprender/hablar)

() Pronunciación/corrección fonética

() Léxico, vocabulario

() Comprensión/expresión escrita (leer/escribir)

() Gramática

El resultado obtenido se muestra a continuación:

Tabla 5

Dedicación real alumno – n (%)

Competencia	Lo más importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Lo menos importante
Destrezas orales	5 (20,8)	6 (25,0)	4 (16,7)	6 (25,0)	3 (12,5)
Fonética ¹⁰	2 (8,7)	3 (13,0)	7 (30,4)	4 (17,4)	7 (30,4)
Vocabulario	12 (50,0)	4 (16,7)	3 (12,5)	3 (12,5)	2 (8,3)
Destrezas escritas	6 (25,0)	5 (20,8)	5 (20,8)	6 (25,0)	2 (8,3)
Gramática	11 (45,8)	7 (29,2)	1 (4,2)	3 (12,5)	2 (8,3)

Es importante resaltar que entre los 32 entrevistados, solo 24 han contestado a esta pregunta, es decir, apenas 24 personas han recibido clases de español antes de llegar a la Universidad de Jaén.

A primera vista, llama la atención el cambio que se da esta tabla en relación a la anterior (nº 4). Para empezar, la gramática ocupa una dedicación absoluta en el aula: 45,8% de los estudiantes afirma que ha sido lo más importante y el 29,2% que la considera importante, superando las destrezas orales que bajan considerablemente hasta 20,8% en

¹⁰ Resulta que en este punto apenas hay 23 respuestas, se desconoce el motivo.

su calificación de lo más importante (48% de diferencia en relación a la tabla nº 4), sin embargo ha mejorado su calificación de importante (25%).

En lo que concierne a la importancia de la corrección fonética (dedicación en el aula), el porcentaje cae todavía más, pasando de un 25% en la tabla 4 a un 30,4%. Se ve bastante claro que en los países de origen de los estudiantes entrevistados hay un desacuerdo entre las preferencias de los estudiantes y lo que los profesores priorizan en el aula.

3.2.3. La Fonética (formación recibida por parte de los alumnos)

Pretensión de la pregunta: ver el tiempo de dedicación al estudio de la fonética y pronunciación.

Pregunta formulada:

Antes de llegar a la Universidad de Jaén, ¿cuánto tiempo, si lo comparas con otras de asignaturas (gramática, léxico, escritura, conversación, etc.), le has dedicado al estudio de la fonética y pronunciación del español?

La respuesta de los estudiantes fue: nada: 8 (25%); poco: 10 (31,25%); suficiente: 8 (25%); bastante: 6 (18,75%); mucho: 0 (%). El estudio de la fonética es menos importante que el de otras asignaturas, tal y como se pudo ver en las tablas 4 y 5. Así que es totalmente justificable que la opción ‘poco’ (10%) prevalezca sobre el resto en relación al tiempo de dedicación al estudio de la fonética. En otras palabras, el estudiante tiene certeza de que necesita mejorar su pronunciación, ante la afirmación:

Necesito mejorar mi pronunciación en español

Los estudiantes manifiestan estar totalmente en desacuerdo: 0 (%); en desacuerdo: 3 (9,4%); ni de acuerdo/ni en desacuerdo: 4 (12,5%); de acuerdo 15 (46,8%); totalmente de acuerdo 10 (31,3%).

3.2.4. Importancia de los estudios de prosodia

Pretensión de la pregunta: ver qué elementos (segmentales o suprasegmentales) se han tratado.

Pregunta formulada:

Si has estudiado fonética y pronunciación española, ¿qué parte has estudiado más? Ordena de mayor (1) a menor (5) importancia:

() Las vocales y las consonantes, sus características y forma de pronunciación

() Las pausas, las comas, los puntos...

() Los acentos: palabras esdrújulas, llanas y agudas

() Las sílabas, diptongos, triptongos e hiatos

() La entonación

El resultado obtenido se muestra a continuación:

Tabla 6

Si has estudiado algo de fonética, ¿qué has estudiado más? – n (%)

Contenidos	Lo más importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Lo menos importante
a) Vocales y consonantes	10 (31,3)	10 (31,3)	5 (15,6)	3 (9,4)	4 (12,5)
b) Pausas, comas, puntos	1 (3,1)	6 (18,8)	8 (25,0)	8 (25,0)	9 (28,1)
c) Acentos	9 (28,1)	7 (21,9)	9 (28,1)	3 (9,4)	4 (12,5)
d) Sílabas	2 (6,3)	7 (21,9)	9 (28,1)	6 (18,8)	8 (25,0)
e) Entonación	7 (21,9)	9 (28,1)	7 (21,9)	5 (15,6)	4 (12,5)

Se puede apreciar la dedicación a los elementos segmentales frente a los suprasegmentales, sin embargo se puede notar que el estudio relacionado con la

acentuación refleja una participación importante en las actividades de los estudiantes en su país de origen.

3.2.5. La práctica prosódica

Boquete (2014) afirma que el poco interés que existe en relación a la prosodia “se refleja en la falta de creatividad dominante en el diseño de material didáctico, en el que siguen empleándose sobre todo ejercicios de escucha y repite o bien los clásicos ejercicios de sistematización” (p.22).

Así que la siguiente pregunta tiene como objetivo saber el uso de las actividades más comunes en el aula de ELE por parte de los estudiantes.

Si has estudiado fonética y pronunciación en español, ¿qué tipo de ejercicios has realizado?

Tabla 7

Las actividades de práctica prosódica – SÍ/NO

TIPO DE EJERCICIO	% SÍ
Ejercicios de ‘escuchar y repetir’	90,6%
Grabar tu voz y revisarla con el profesor	31,3%
Ejercicios realizados por ordenador	71,9%
Lecturas en voz alta, imitación del profesor...	78,1%
Acentuación, listas de sílabas acentuadas	34,4%
Marcar las pausas, formar grupos de palabras	21,8%
Distinguir frases interrogativas, exclamativas, afirmativas...	53,1%
Acompañar con movimientos la entonación de una frase	25,0%
Transcripciones fonéticas, curvas de entonación...	25,0%
Escuchar un texto y colocar signos: ¡! o ¿?	50,0%
Adivinar el estado de ánimo de un hablante por su entonación	40,6%
Juegos de rol (<i>role play</i>), diálogos teatrales	59,4%
Reproducir estados de ánimo: alegría, tristeza, enfado...	37,5%

Memorizar un poema o un cuento	12,5%
Audiciones de canciones	59,4%
Ejercicios con anuncios de publicidad (vídeos)	71,9%

Se puede ver que los estudiantes, en sus países de origen, han trabajado con una gran variedad de ejercicios entre los que destacan aquellos que guardan relación con el tipo ‘escucha y repite’. Cabe mencionar, además, que el uso de canciones y vídeos es muy estable en la enseñanza de lenguas.

Puede comprobarse que los estudiantes utilizan los medios tecnológicos (ejercicios realizados por ordenador) para mejorar su pronunciación. Por último, las lecturas en voz alta tienen una posición importante, no podemos dejar de comentar la imitación del profesor, es decir, que los estudiantes se fijan en el modo que hablan los profesores con el objetivo de reproducir el modo de pronunciación.

3.3 Percepción del alumnado sobre el uso del estudio de la fonética en el aula – Encuesta complementar al alumnado de Brasil

Hemos dedicado una sección complementaria a los estudiantes que tienen el portugués de Brasil como L1, con el objetivo de observar en la práctica la cuestión de las dificultades de pronuncia, permitiéndonos establecer una relación con lo que hemos visto en la teoría. De este modo tenemos la participación de 6 estudiantes brasileños entre los 32 entrevistados.

3.3.1. Palabras difíciles de pronunciar (situación real por parte de los estudiantes)

A continuación, los estudiantes han expuesto sus dificultades a la hora de pronunciar algunas palabras en español, así que vamos a analizarlas:

1. *Alcalde*: La pronunciación de esta palabra se debe, posiblemente, al fonema lateral alveolar sonoro /l/ en posición final de sílaba, pues en portugués este fonema tiende a vocalizarse en posición final, como una semivocal, resultando en la pronuncia de la siguiente manera: /awk'awdʒi/.
2. *Desarrollar*: Aquí el estudiante ha dejado claro la problemática, es decir, se trata del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, también existente en portugués. Lo que pasa es que en español este fonema está asociado a la grafía *ll*, mientras que en portugués está asociada a la grafía *lh*, por lo cual, a la hora de pronunciar esta palabra, resulta que se produce como un fonema lateral alveolar sonoro /l/, algo como: / desaro'lar/.

En gran mayoría, los estudiantes han demostrado inquietudes en relación a la pronuncia del fonema /r/, pero no han puesto las palabras como ejemplo, así que suponemos tratarse de la velarización¹¹.

3.3.2. Dificultades de pronunciación (de la teoría a la práctica)

Pretensión de la pregunta: detectar los niveles de dificultades reales de pronunciación a través de palabras relacionadas.

Pregunta formulada:

Entre las palabras listadas a continuación ordena de mayor (1) a menor (5) dificultad de pronunciación en español:

El resultado obtenido se muestra a continuación:

¹¹ Véase el apartado 2.5.4. La velarización de la /r/ vibrante múltiple.

Tabla 8

Las actividades de práctica prosódica – n (%)

Palabra seleccionada	La más difícil	Difícil	Neutral	Fácil	La más fácil
a) Río	1 (16,7)	2 (3,3)	1 (16,7)	1 (16,7)	1 (16,7)
b) Perro	0 (0,0)	3 (50,0)	1 (16,7)	2 (33,3)	0 (0,0)
c) Vaca	0 (0,0)	1 (16,7)	3 (50,0)	1 (16,7)	1 (16,7)
d) Día	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (16,7)	2 (33,3)	3 (50,0)
e) Jugar/Gente	2 (33,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (33,3)	2 (33,3)

Podemos observar que la pronunciación de la *r* en posición inicial de palabra genera un equilibrio en los niveles de dificultad, de modo que no podemos afirmar si hay o no un mayor o menor grado de dificultad. Sin embargo, hay un cambio considerable cuando nos referimos a la *rr*, es decir, los estudiantes la ven como difícil de pronunciar (50%), a lo mejor se debe a su velarización¹².

Se puede comprobar que los estudiantes ven la pronunciación de la *v* como algo neutral (50%), y solo un 16,7% la ve difícil de pronunciar. Llama la atención que la pronunciación de la *d* no supone un problema para los estudiantes (50%), puesto que hemos visto que se trata de una consonante con tendencia a la palatalización.

Por último, vemos dos extremos de opinión en relación a la pronunciación de la *j* y la *g*, es decir, un 33,3 % las ve como las más difíciles de pronunciar, mientras que también un 33,3% las ve como las más fáciles de pronunciar.

¹² Véase el apartado 2.5.4. La velarización de la /r/ vibrante múltiple.

3.3.3. Informaciones relevantes por parte de los estudiantes

Hemos querido saber, desde el punto de vista de los estudiantes, alguna otra información relacionada con las dificultades de pronunciación en español. Por un lado, nos han comentado sobre las dificultades de pronunciación de los verbos en español, pero no nos han comentado si se trata de algún grupo o verbo en específico.

Por otro lado, nos llama la atención que los distintos acentos dentro del español suponen un problema a la hora de aprender la pronunciación. Pues puede pasar lo mismo para el profesor, es decir, ¿qué pronunciación se debe enseñar? No es una respuesta fácil, así que conviene citar lo que dice Usó (2008) sobre este tema:

Todos los profesores de E/LE deberían plantearse qué modelo de lengua enseñan a sus alumnos, tanto en los diversos aspectos gramaticales y comunicativos como en los referentes a la pronunciación. [...] Mediante un mismo modelo de los elementos segmentales y suprasegmentales los alumnos tendrían acceso a un habla común en el uso, socialmente prestigiosa, con independencia del centro docente en el que cursaran sus estudios y del profesor que les enseñase. [...] Para conseguir que los alumnos de E/LE alcancen una buena expresión oral se requiere una formación especializada del profesor. Ésta debería incluir conocimientos de fonética y de la descripción particular de su lengua. Además se ha de dominar un estándar y se ha de conocer la complejidad de los fenómenos del español hablado, la aceptación social de las distintas variantes y los contextos en los que son adecuadas, puesto que, en definitiva, se trata de guiar a los estudiantes en el buen uso y en la correcta comprensión del español. (pp. 117-119)

La autora afirma que “no es una tarea exenta de dificultades, sino de gran complejidad por lo que respecta a la pronunciación del español” (Usó, 2008, p. 118). En resumen, es un tema que requiere un desarrollo a parte de nuestro trabajo debido a su complejidad e importancia dentro de la enseñanza de la pronunciación.

4. CONCLUSIÓN

Los dos pilares de esta investigación (estado de la cuestión y estudio de caso) nos han permitido un panorama teórico-práctico en relación al tema del presente trabajo. Hemos aclarado algunos conceptos previos importantes antes de pasar a cuestiones directamente relacionadas con la enseñanza de la pronunciación. Al elegir un grupo en concreto de estudiantes, en nuestro caso, los que tienen el portugués brasileño como L1, ha sido posible ver algunas situaciones relacionadas con la pronunciación que suelen provocar algunas confusiones. De forma que sería conveniente analizar otras más, puesto que pueden existir problemas más complejos que, a lo mejor, no se han tenido en cuenta en este trabajo.

Con los resultados obtenidos en las encuestas, ha sido posible visualizar el escenario en relación a la enseñanza de la pronunciación, permitiéndonos contestar a las preguntas planteadas en los objetivos del presente trabajo.

Para empezar, ¿hay un interés por parte del estudiante a la hora de aprender algo relacionado con la pronunciación del español? La respuesta es sí, de hecho los estudiantes han trabajado con una gran variedad de ejercicios, incluso utilizan los medios tecnológicos para mejorar su pronunciación. ¿Hasta qué punto a los estudiantes de español les importan los aspectos de la pronunciación antes o incluso en el aula? Hemos comprobado que los aspectos de la pronunciación poseen poca importancia para los estudiantes, sin embargo, las destrezas orales ocupan un papel relevante, eso sí, si nos referimos a las preferencias de ellos, pero hay un desacuerdo en el aula, es decir, sus profesores del país de origen priorizan la gramática.

Por último, ¿Qué piensan o como actúan los profesores de ELE en relación a este asunto? Aquí tenemos que matizar la pregunta, puesto que ya hemos visto en el párrafo anterior cómo actúan los profesores del país de origen de los estudiantes, entonces hay que ver lo que piensan o cómo actúan los profesores participantes de la encuesta realizada

en el CEALM, y la respuesta es que ellos dan una importancia considerable en el aula cuando se trata de aspectos fonéticos.

Al llevar la teoría a la práctica en relación a las dificultades de algunos grupos consonánticos de los estudiantes cuya lengua materna es el portugués brasileño, hemos podido ver que el problema mayor está en la pronunciación de la *rr*, y que tampoco la *d* supone un gran problema para los estudiantes, puesto que, a nivel teórico, hemos visto su tendencia a la palatalización. A través de la inquietud de un participante, hemos identificado un problema, es decir, ¿qué pronunciación se debe enseñar? Así que sería conveniente analizar esta cuestión debido a su complejidad cuando hablamos de la enseñanza de la pronunciación del español, ya que estamos hablando de un idioma rico y complejo en relación a los fenómenos del español hablado.

El interés por este objeto de estudio se debe a que, a lo largo de mi trayectoria como estudiante de español como L2, no lograba entender el porqué no se daba una mejor atención a la enseñanza de la pronunciación, es decir, percibía que los profesores solo aplicaban la corrección fonética en los momentos en que algún estudiante se equivocaba y un poco más. Además, en algunos momentos, sentía que algunas personas no entendían la intención que yo quería transmitir en determinados discursos, pero ahora me doy cuenta de que, si hubiera tenido algunas clases dedicadas a este tema, a lo mejor me hubiera expresado adecuadamente.

A raíz de esta investigación, he identificado cuestiones relacionadas con la enseñanza de la pronunciación y las indico aquí, a modo de líneas de investigación futuras. Por un lado, se puede analizar si los manuales actuales de ELE trabajan con una metodología adecuada para el aprendizaje de la pronunciación, y por otro, si los profesores tienen la formación necesaria para enseñar pronunciación, puesto que algunos estudios han demostrado que al profesor le resulta difícil, a veces arduo, tratar este tema en clase.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo dos Santos, J. P. (2016). *Interferências fonético-fonológicas do espanhol no discurso de hispanofalantes aprendizes de português*. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14744/1/2016_JoaoPauloAraujodosSantos_tcc.pdf
- Batista Alves, J. (2019). *Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas*. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183144>
- Boquete Martín, G. (2014). Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 7-29. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/450/433>
- Briz Hernández, I. (2011). ¿POR QUÉ ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN? *IV Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera en China*, 155-173. http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/briz_155-173.pdf
- Cantero Serena, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza, *Didáctica de la Lengua* (pp. 545-572). Madrid: Pearson/Prentice Hall. https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Jose-Cantero-Serena/publication/265919935_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2003_Fonetica_y_Didactica_de_la_Pronunciacion/links/564065b308ae45b5d28d3d54/Francisco-Jose-Cantero-Serena-2003-Fonetica-y-Didactica-de-la-Pronunciacion.pdf
- Durão, A. B., & Pérez, P. B. (2005). Lingüística contrastiva español-portugués: estado de la cuestión. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, 69-77. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/04_balbino-benitez.pdf
- Española, R. A. (s.f.). Pronunciación. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/pronunciaci%C3%B3n?m=form>
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Iruela Guerrero, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>

- Israel Semino, M. J., y Bassols Brisolara, L. (2014). El portugués "infiltrado" en el español en seis dimensiones de la lengua. 1-17.
<https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0090-1.pdf>
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf
- Mellado, A. (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. En Lahoz, J. M., Luque, S., Mellado, A., Rico, J. y Gil, J.(ed.) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 11-41). Editorial Edinumen.
- Pacagnini, A. (2017). La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE". *SIGNOS ELE*, 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249889>
- Pérez Silverio, T. (2014). La pronunciación en la enseñanza de lenguas. *Rastros Rostros*, 16 (30), 57-62. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/818>
- Sebas Elias, M. (2013). La pronunciación: La gran olvidada en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532c28926e04d.pdf
- Usó Viciado, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta. *PHONICA*, vol. 4, 104-130.
<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5590/7370>
- Villaescusa Illán, I. (2009). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 127-145.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf