

Dificultades fonéticas de los aprendices brasileños en el aprendizaje de español como lengua extranjera

[Talita dos Santos Gonçalves](#)

[Cristiane Capozzi Pavani](#)

talitafpele@gmail.com

criscapozzi@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se explorarán las dificultades fonéticas que los aprendices brasileños enfrentan en el aprendizaje de español como lengua extranjera – ELE. Así, serán identificadas y analizadas las principales dificultades en la producción de los fonemas de la lengua española. Alcanzar una buena pronunciación en ELE no es una tarea fácil, incluso cuando se trata de personas que hablan una lengua materna semejante, como es el caso de los hablantes de portugués. La proximidad, entre los dos sistemas, proporciona la sensación de que la lengua puede ser de fácil comprensión y reproducción, pero en los dos casos, esta proximidad, a veces, impide que los aprendices tengan una buena pronunciación de la lengua española. De acuerdo con Listerri (2003), "se debe priorizar la enseñanza de la fonética, de la pronunciación y la corrección fonética", para que los aprendientes puedan obtener éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera - LE. El interés para la elaboración de esta ponencia y estudio nació al notarse que tanto los aprendices más experimentados como los más principiantes del curso de Letras Portugués – Español de la Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA - Jaguarão) presentan dificultades al pronunciar y, supuestamente, aprender algunos fonemas. Se supone que les falta a los alumnos una exposición mayor a la lengua y un uso más frecuente y eficiente. Esta ponencia busca informaciones sobre "los obstáculos que surgen en el aprendizaje en ELE". Para Mori (2003), "El conocimiento de la fonología contribuye para el aprendizaje de la lengua extranjera." La metodología para esta investigación está compuesta por una actividad práctica, donde seis aprendices fueron seleccionados para contestar un cuestionario con siete actividades, pero solo la última será analizada en este trabajo ya que se refiere a la producción de sonidos en lengua española. Esta parte del cuestionario fue grabada para posterior análisis. El instrumento fue aplicado en una sesión. Los participantes tienen entre 21 a 28 años - tres son naturales de la ciudad de Jaguarão y los demás de otras regiones brasileñas. Se percibe que las dificultades de los estudiantes empiezan con el distanciamiento en relación a ELE, pues tienen un contacto insuficiente con la lengua. Para la mayoría de los aprendices, lo que retrasa el aprendizaje es el hecho que se les ofrecen pocas horas semanales de lengua española. Esto dificulta la familiaridad y proximidad con los sonidos de la lengua. En general, la proximidad entre las lenguas parece un obstáculo para el aprendiente, pues parece que él no deja a un lado los sonidos de su lengua materna. De esta manera, una omisión por parte del profesor puede llevar al alumno a la fijación de sonidos equivocados. En suma, la enseñanza del español para esos alumnos debe ser seguida con mucha atención para que no permanezcan en una *interlengua* (Santos Gargallo, 2003), donde los alumnos mezclan los dos códigos.

Palabras clave: interferencia, fonética, aprendizaje, aprendices, semejanzas

Resumo

Neste trabalho, serão exploradas as dificuldades fonéticas que os estudantes brasileiros enfrentam na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira – ELE. Assim, serão identificadas e analisadas as principais dificuldades na produção de fonemas da língua espanhola. Alcançar uma boa pronúncia em ELE

não é uma tarefa fácil, inclusive quando se trata de pessoas que falam uma língua materna semelhante, como é o caso dos falantes do português. A proximidade entre os dois sistemas proporciona a sensação de que a língua pode ser de fácil compreensão e reprodução, entretanto, nos dois casos, essa proximidade, às vezes, impede que os aprendizes tenham uma boa pronúncia da língua espanhola. De acordo com Listerri (2003), "*se deve priorizar o ensino da fonética, da pronúncia e da correção fonética*", para que os estudantes possam obter êxito na aprendizagem da língua estrangeira – LE. O interesse para a elaboração deste trabalho e estudo nasceu ao notar-se que tantos os estudantes mais experientes como os principiantes do curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – campus Jaguarão), apresentam dificuldades ao pronunciar e, supostamente, aprender alguns fonemas. Supõem-se que faltam aos alunos uma maior exposição à língua e um uso mais frequente e eficiente. Busca-se, então, informações sobre "os obstáculos que surgem para a aprendizagem de ELE". Segundo Mori (2003), "*O conhecimento da fonologia contribui para a aprendizagem da língua estrangeira.*" A metodologia para esta investigação é composta por uma atividade prática, em que 6 estudantes foram selecionados para responder um questionário 7 atividades, porém somente a última será analisada neste trabalho já que se refere a produção de sons da língua espanhola. Esta parte do questionário foi gravada para posterior análise. O instrumento foi aplicado em uma sessão. Os participantes possuem entre 21 e 28 anos – 3 naturais da cidade de Jaguarão e os demais de outras regiões brasileiras. Percebe-se que as dificuldades dos estudantes começam com o distanciamento em relação a ELE, pois possuem um contato insuficiente com a língua. Para a maioria dos aprendizes, o que retarda a aprendizagem é o pouco número de horas semanais oferecidas de língua espanhola. Isto dificulta a familiaridade e proximidade com os sons da língua. Em geral, a proximidade entre as línguas parece um obstáculo para o aprendiz, pois aparentemente, ele não deixa de lado os sons de sua língua materna. Desta maneira, uma omissão por parte do professor pode levar o aluno a uma fixação de sons equivocados. Resumindo, o ensino da língua espanhola para estes alunos deve ser acompanhado de muita atenção para que não permaneçam em uma *interlíngua* (SANTOS GARGALLO, 2003), em que os estudantes mesclam os dois códigos.

Palavras chave: interferência, fonética, aprendizagem, estudantes, semelhanças

1. Introducción

En el proceso de aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera (ELE), en la mayoría de las situaciones, los aprendices luso-hablantes pueden presentar dificultades con la producción oral de los sonidos de esa lengua extranjera. Alcanzar una buena pronunciación no es una tarea fácil, incluso cuando hablamos de personas dedicadas al aprendizaje de una lengua semejante a su lengua materna. Ese es el caso de estudiantes brasileños que tienen el portugués como lengua materna y estudian el español como lengua extranjera. Esas dos lenguas parten del mismo tronco lingüístico, es decir, derivan del latín, así como el francés, el italiano y el rumano (Weedwood, 2002).

Aprender una lengua de mismo origen que su lengua materna puede facilitar el aprendizaje, pues ellas pueden compartir la misma estructura sintáctica, algunos rasgos fonéticos, algunas palabras y sus significados. Por otro lado, la semejanza puede causar la ilusión de un aprendizaje fácil y más rápido. En general, aprender otra

lengua es una tarea ardua, pues uno debe, además, de desenmarañarse de la estructura lingüística de su lengua madre y de la carga cultural que esa transporta, aceptar las características y especificidades de la nueva lengua que aprende.

El nivel fonético de una lengua extranjera (segunda, nueva, adicional u otra lengua) parece ser uno de los niveles más difíciles de ser aprendido y quizás lo que más tiempo lleva para ser automatizado, ya que depende de varios factores, entre ellos, están las diferencias individuales (TORRES, 2003). Esas diferencias se refieren a la edad, la atención, la motivación, la capacidad de memoria operativa y de largo plazo, la aptitud y su actitud en relación a la nueva lengua. Otros factores que influyen en el aprendizaje del sistema de una lengua, principalmente el fonético, son la exposición y la frecuencia de uso de esa lengua (Abutalebi *et al.*, 2005).

Por consiguiente, corresponde al profesor de LE preocuparse con el perfil de los aprendices de modo que pueda planificar las clases de acuerdo con las necesidades y niveles de cada alumno. Así, la clase será más agradable, productiva y los estudiantes se sentirán más motivados y se involucrarán en las propuestas de enseñanza. Pues los factores que difieren e influyen el aprendizaje de los alumnos también hacen parte del universo del salón de aula. La disposición del alumno para aprender una nueva lengua influye en el éxito de producir sonidos distintos de su lengua materna.

En el salón de clases, los alumnos pueden sentirse avergonzados al producir sonidos muy distintos, pero un ambiente armonioso y motivador contribuye para el éxito en la pronunciación en LE.

De acuerdo con Wiesemann (1967), es extremadamente importante la pronunciación para personas que desean llegar a ser "participantes activos de una comunidad lingüística". Se debe reconocer la importancia de las dificultades fonéticas de los aprendices de lengua extranjera, porque su error, y por consiguiente, su omisión pueden ocasionar fijación y estancamiento de las estructuras maternas que estarán presentes y parecen inmutables. En ese contexto, en la enseñanza de la lengua española para brasileños se debe tener en cuenta tres principios fundamentales para que la pronunciación tenga éxito: se debe priorizar la enseñanza de la fonética, desarrollar la pronunciación y suministrar la corrección fonética (Listerri, 2003).

La enseñanza fonética se caracteriza por un conocimiento de las características articulatorias, de percepciones de los elementos segmentales y supra-segmentales de la lengua y de su acústica. La enseñanza de la pronunciación contribuye para el desarrollo de la expresión oral de los aprendices. El éxito en la expresión oral se debe tanto al contenido expresado cuanto a la forma adecuada de expresarse. Es decir, el alumno debe saber qué informaciones comunicar y cómo hacerlo en otra lengua. Por fin, la corrección fonética es necesaria cuando son detectados errores en la pronunciación, pero esa corrección debe ser especializada, como la de un profesor.

El interés para la elaboración de este trabajo nació al notarse que tanto los aprendices más experimentados como los más principiantes del curso de Letras Portugués – Español de la Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA - Jaguarão¹) presentan dificultades al pronunciar y, supuestamente, aprender algunos fonemas de la lengua española. Por eso, se presentan las dificultades fonéticas que esos aprendices enfrentan en el aprendizaje de español como lengua extranjera – ELE.

A continuación, se presenta la metodología de esa investigación.

2. Metodología

Instrumento - para la composición de esta investigación, el instrumento metodológico utilizado fue un cuestionario sobre las dificultades en el aprendizaje de español como lengua extranjera, donde analizaremos apenas la parte relativa al aprendizaje de la pronunciación en lengua española. El cuestionario está compuesto por 07 actividades.

En la actividad número 1, se propuso una auto-evaluación, utilizando una escala de tipo *Likert* con las siguientes alternativas: óptimo (nivel bilingüe), bueno (entiendo todo lo que hablan), regular (entiendo algo) y “pésimo” (no puedo entender nada). En esta actividad, los participantes deberían evaluar respectivamente su comprensión oral y escrita, expresión oral y expresión escrita. Pero, apenas en la actividad para la valoración de la comprensión auditiva fue utilizada la alternativa “pésimo”.

¹ Jaguarão es la ciudad donde está ubicada el campus de la UNIPAMPA. Esta ciudad hace frontera con la ciudad uruguaya llamada Río Branco.

En la actividad número 2, se evaluó la parte semántica, en que los estudiantes deberían escribir los significados de las palabras subrayadas en las frases. En las actividades de 3 a 6 se evaluó la expresión escrita. En la tercera actividad, los estudiantes debían contestar en una lengua extranjera sobre si es importante la enseñanza de esta lengua extranjera en nuestras escuelas y por qué. En la cuestión siguiente, debían comentar sobre qué sienten más dificultades en el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera. En la quinta cuestión, los alumnos deberían contestar si es más fácil comprender, escribir, leer o hablar en español y por qué. Para cerrar las cuestiones de expresión escrita, se preguntó si las clases de lengua española les ofrecen los contenidos necesarios para el aprendizaje de la lengua. En la actividad 7 los participantes debían leer 11 frases en lengua española. Cada participante leyó las frases por separado y la lectura fue grabada para posterior análisis. Las grabaciones fueron hechas en el salón de lecturas de la UNIPAMPA – campus Jaguarão. Esta última actividad es el centro de nuestro análisis para este trabajo. Los análisis de las otras partes que componen el cuestionario serán presentados en otro momento.

Las frases de la actividad 7 contemplan distintos contextos fónicos en que aparecen los sonidos típicos del español, como la vibrante, las africadas, las palatales y las vocales cerradas.

Objetivo – este trabajo propone identificar y analizar las dificultades que algunos aprendices de lengua extranjera de la Universidad Federal del Pampa – Campus Jaguarão tienen durante la producción de sonidos del español.

Participantes - todos los participantes involucrados en esta investigación tienen entre 20 y 28 años, son académicos del curso de Licenciatura en Letras – Portugués y Español de la Universidad (UNIPAMPA). Ellos son del mismo turno y tienen nacionalidad Brasileña, pero de distintas ciudades, como Jaguarão, Rio de Janeiro, São Paulo y Belém.

A continuación, se presenta el análisis de la investigación.

3. Análisis

La participante 1 (23 años, sexto semestre) es natural de la ciudad de Rio de Janeiro, solo produjo un sonido de su lengua materna dos veces, durante la lectura de las

frases propuestas. La participante pronunció la [a] nasalizada en las palabras ['kan̩to] y [man'sana].

La participante 2 (28 años, sexto semestre) es natural de la ciudad de Belém, sólo produjo un sonido de su lengua materna tres veces, durante la lectura de las frases propuestas. En la palabra ['xen̩te], produjo una fricativa post-alveolar sonora [ʒ] en lugar de la fricativa velar [x]. La participante pronunció la [a] nasalizada en las palabras ['kan̩to] y [man'sana].

El participante 3 (21 años, segundo semestre) es natural de la ciudad de Jaguarão, produjo 9 equívocos durante la lectura de las frases. Produjo una fricativa velar [x] en el lugar de la fricativa post-alveolar [ʃ] en la palabra [ka'βaʃo]. Habló tres veces la fricativa alveolar sonora [z] en [ez.de.´pla.ta], [e.za.´zul] y [e.´zel], pues hizo una asimilación de la sonoridad de [d] y de las vocales [a] y [e]. El sonido fricativa alveolar sonoro [z] es típico de la lengua portuguesa. Produjo también una vocal media baja [ɛ], en la palabra [´ʃer.ba]. Esa vocal pertenece al sistema vocálico del portugués. En la palabra [alum.nos], el participante introdujo un [i] después de la nasal bilabial. En la palabra ['xen̩te], produjo una fricativa post-alveolar sonora [ʒ] en lugar de la fricativa velar [x]. El participante pronunció la palabra en español de la misma manera como la habla en portugués. En las palabras [kare'tera] y [re'xjon], el participante produjo una tepe o vibrante simple [ɾ] en el lugar de la vibrante [r]. Así, como la participante 1, pronunció la [a] nasalizada en las palabras ['kan̩to] y [man'sana].

La participante 4 (21 años, segundo semestre) es natural de la ciudad de Jaguarão. Esa participante produjo 5 sonidos equivocados en lengua española: dos veces pronunció la fricativa alveolar sonora [z] en [ez.de.´pla.ta] y [e.za.´zul], produjo una tepe o vibrante simple [ɾ] en lugar de una vibrante múltiple en [ˈri.ka], y, así como los participantes anteriores, pronunció la [a] nasalizada en las palabras ['kan̩to] y [man'sana].

El participante 5 (21 años, segundo semestre) es natural de la ciudad de Jaguarão, produjo apenas un sonido de su lengua materna. Durante la lectura de las frases propuestas, el participante pronunció dos veces la [a] nasalizada en las palabras ['kan̩to] y [man'sana].

Por fin, la participante 6 (23 años, sexto semestre) es natural de la ciudad de São Paulo. La participante pronunció 6 sonidos equivocados en lengua española durante la lectura de las frases. La participante repitió 4 veces una tepe [ɾ] en lugar de una vibrante [r]. Produjo las palabras [ˈrika], [kaɾeˈteɾa], [raˈmon] y [reˈxjon]. Después, como los demás, pronunció la [a] nasalizada en las palabras [ˈkaŋto] y [maŋˈsana].

Se percibe que todos los participantes producen la vocal [a] nasalizada, no hay diferencia entre los que cursan el sexto semestre y los del segundo, tampoco hay diferencia entre los que son naturales de ciudades de la frontera y los de otras ciudades del país. La [a] y otras vocales nasalizadas son sonidos típicos en la lengua portuguesa, de la que los aprendientes de español no suelen despegarse.

El participante 5 presenta el mismo desempeño que la participante 1, aunque esta esté dos semestres delante en la carrera. El contacto con el español desde la temprana edad puede haber ayudado al participante a reconocer y producir los sonidos de esa lengua.

El participante 3 fue el que más produjo sonidos equivocados en relación a sus compañeros de semestre y al resto del grupo. Así como la participante 4, también enfrenta problemas con la pronunciación de la [s] seguida de sonora y presenta dificultades en la pronunciación de la vibrante múltiple [r] tanto como la participante 5.

Se sabe que la muestra de participantes es muy pequeña, que no representa estadísticamente al grupo de alumnos que estudian en la carrera de español de la universidad, por eso no se pueden precisar los resultados. Pero se nota que algunas dificultades en la pronunciación no fueron corregidas en el comienzo del curso y que ellas se repiten con el pasar de los semestres por falta de corrección fonética (Listerri, 2003).

De manera general, para los alumnos naturales de la ciudad donde está ubicada la Universidad, Jaguarão, la proximidad con la frontera puede tanto facilitar como también dificultar el aprendizaje de la pronunciación en la lengua española, como se observa con el desempeño de los participantes 3 y 5. Sin embargo, se debe considerar las diferencias individuales entre estos participantes. Por otro lado, la frecuencia de

exposición a la lengua parece haber ayudado a los participantes 4 y 5 en relación a la participante 6 que no es natural de la frontera.

A continuación, se presenta el cierre de este trabajo.

4. Consideraciones finales

A través de esa breve investigación, se percibe que las dificultades de los estudiantes empiezan con el poco tiempo que llevan de clases en lengua española. Los alumnos tienen cuatro horas semanales de estudio en la/sobre la lengua. Con eso, tienen un contacto insuficiente con el idioma que están aprendiendo y, para la mayoría, eso dificulta y retrasa el aprendizaje.

Además, las semejanzas entre los dos códigos (portugués y español) y la proximidad con hablantes naturales de español parecen favorecer la mezcla de los sistemas lingüísticos, provocando un estancamiento en el aprendizaje, ya que durante la interacción hay comprensión entre los hablantes. Si los aprendices son comprendidos cuando utilizan los sonidos de su lengua materna, nunca se esforzarán para producir los sonidos de la otra lengua, pues la interlengua ya es suficiente (Santos Gargallo, 2003).

Listerri (2003) cita tres fundamentos que deben ser considerados en una clase de idioma: la enseñanza de la fonética, el desarrollo de la pronunciación y la corrección fonética. Se entiende que los aprendices pueden lograr una buena pronunciación si el profesor sigue estos principios y refuerza la frecuencia de su uso y exposición a la lengua.

En resumen, esa ponencia trajo las principales dificultades encontradas en la pronunciación de 5 alumnos del curso de licenciatura en Letras Portugués- Español de la Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão. Tales dificultades muestran la interferencia de los sonidos de la lengua materna en la producción de los sonidos de la lengua española. Se entiende que la fonética de una lengua es tan importante como los otros niveles y, por eso, también debe ser priorizada y reforzada en las clases de lengua para que los aprendientes no permanezcan en una interlengua y puedan comunicarse efectivamente en la nueva lengua. Y no se quiere decir prioridad y

refuerzos como repetición desmedida, pero al revés, así como se desea desarrollar la expresión oral, se debe desarrollar la forma como se presenta esa expresión.

En general, se percibe que la muestra es insignificante estadísticamente, pero sirve como investigación ejemplo para futuras averiguaciones en el área de fonética de lengua española.

Se cierra este trabajo con las palabras de Guillemas (2004), para quien la enseñanza de la lengua extranjera siempre necesitará de innovaciones y estudios, con cuestionamientos y búsqueda de soluciones. Todos saben que la teoría funciona, pero en la práctica no es tan fácil, es más, se sabe que los errores y equívocos provienen de muchas causas y que el alumno no es una máquina que aprende por repetición y tampoco hay alumnos iguales. El profesor tendrá que seguir buscando.

6. Bibliografía

- ABUTALEBI, J.; CAPPA, S. F.; & PERANI, D. (1994). Functional neuroimaging of the bilingual brain. In J.F. K. Kroll, & A. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism*: bilingual brain. In J.F. K. Kroll, & A. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism*:
- GONZÁLES, Alberto Carcedo. "Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada". [S.I.]: ASELE. Actas IV.
- GUILLEMAS, R. R. (2004). La lingüística contrastiva en aula de español lengua extranjera. In: DURÃO, A. *Lingüística contrastiva: teoría e prática*. Londrina: Moriá, 2004.
- LLISTERRI, J. (2013) "La enseñanza de la pronunciación". Revista del Instituto Cervantes en Italia, v. 4, n. 1, p. 91-114, 2003. Disponible en: <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf> .Acceso en: 06, agosto.
- MORI, A. C. Fonología. In: MUSSALIIM, F.; BENTES, A. C. (2003) (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e Fronteiras*. 3. Ed. São Paulo:
- Cortez. (2005) *Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. (2003) "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo" en Vademécum para la formación de profesores, Madrid: SGEL.

TORRES, A. C. G. (2003). Diferenças individuais na memória de trabalho e o desempenho na tarefa de construção de ideias principais em língua materna e língua estrangeira. Brasil *Fragmentos*. Florianópolis: n. 24, p. 131-147.

WEEDWOOD, B. (2002). *História concisa da Linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

WIESEMANN, Ú. (1967) "A fonología no ensino das línguas estrangeiras". Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada. v. II, no. 1-2, julh-dez,.

Talita dos Santos Gonçalves.

Máster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Rio Grande del Sur - PUCRS, especialista en Lingüística y Enseñanza de Portugués por la Universidad Federal del Rio Grande - FURG, profesora temporaria de Lengua Española en la Universidad Federal del Pampa-campus Jaguarão (UNIPAMPA).

Cristiane Capozzi Pavani.

Graduación en Letras - Portugués, Español y Respektivas Literaturas, Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA).

| [Subir](#)