

# Creencias de los estudiantes portugueses de español sobre la pronunciación y su aprendizaje

## Perceptions of Portuguese learners of Spanish about pronunciation and pronunciation learning

MARÍA LUISA AZNAR JUAN\*

PALABRAS CLAVE: Creencias, Competencia comunicativa, Pronunciación, Enseñanza superior, Español como lengua extranjera.

KEYWORDS: Perceptions, Communicative competence, Pronunciation, Higher education, Spanish as a foreign language.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças, Competência comunicativa, Pronúncia, Ensino superior, Espanhol como língua estrangeira.

### 1. Introducción

Como docentes de lenguas extranjeras nos preocupa que se cometan irregularidades gramaticales, léxicas o sintácticas en niveles superiores de aprendizaje del idioma. Sin embargo, esta inquietud no es tan evidente si los errores afectan a los elementos fónicos. Así, por ejemplo, en el contexto portugués de enseñanza superior es habitual encontrar estudiantes con un grado avanzado de instrucción, que denota dominio de la competencia léxico-semántica, gramatical u ortográfica, con errores de pronunciación fosilizados, propios de grados iniciales como son la diferencia de pronunciación entre ‘v’ y ‘b’ o ‘rr’ y ‘j’. En estos casos parece que la emisión de mensajes inteligibles y adecuados justifica la permanencia de las incorrecciones.

Con lo expuesto no queremos supeditar la eficacia comunicativa a la corrección, lo que pretendemos es hacer evidente el insuficiente interés, por parte de profesores y alumnos, hacia el desarrollo y reparación de algunas unidades fónicas. A su vez, nos gustaría poner de relieve la falta de literatura científica, en el ámbito de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Portugal, que permita conocer las opiniones de los aprendices, como indicadores claros de los factores que influyen en la adquisición de la pronunciación.

\* Faculdade de Letras: Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC.

Como consecuencia planteamos una investigación, acerca de las creencias de un grupo de universitarios portugueses de ELE, sobre la pronunciación. Este trabajo es de suma importancia, puesto que no existen otros similares desarrollados en el espacio universitario portugués. Así como también es poco abundante el volumen de publicaciones sobre la pronunciación y los discentes fuera del contexto del inglés como Lengua Segunda (L2) o Lengua Extranjera (LE).

Con estas páginas procuramos, por un lado, contextualizar la pronunciación y las creencias en el entorno de la didáctica de ELE y, por otro, presentar los resultados de una investigación exploratoria sobre las convicciones de un grupo específico de estudiantes sobre la pronunciación.

Nuestro propósito es recolectar datos que nos permitan emitir un diagnóstico fundamentado sobre las creencias o percepciones de los aprendices. Para ello, en un primer momento establecemos el marco conceptual del trabajo y dedicamos un apartado a la contextualización de la pronunciación en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Seguidamente, en un segundo apartado, nos referimos a las creencias y la pronunciación.

Posteriormente, presentamos el estudio de caso, donde se detallan la metodología, las preguntas y objetivos del análisis, el ámbito del estudio, el procedimiento de la investigación y los participantes. A continuación, mostramos los resultados obtenidos y procedemos a su discusión. Finalizamos con una exposición sucinta de las conclusiones y las referencias bibliográficas.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La pronunciación en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera**

Las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI han supuesto un avance extraordinario en la reflexión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta evolución es evidente en dominios como, por ejemplo, el desarrollo de las destrezas orales y escritas, la gramática o el léxico. No obstante, la reflexión sobre la pronunciación no ha acompañado el avance que se ha producido en otros ámbitos de la lengua. Así, autores como Pacagnini (2019) mantienen que la pronunciación sigue sufriendo el 'síndrome de cenicienta', puesto que aún no ocupa un lugar similar al de otras competencias lingüísticas y continúa estando desatendida (Bartolí, 2005; Iruela, 2007; Santamaria, 2019).

De hecho, las metodologías comunicativas y, por extensión, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) anteponen la inteligibilidad al desarrollo de los mecanismos fónicos de la L2/LE. Esto se debe a que, a lo largo de la década de los años 80 y 90, el método comunicativo desplaza el aprendizaje de la pronunciación a un plano secundario, y solo se acude a ella cuando interfiere en la comprensión o transmisión de la información (Llisterri, 2003; Santamaria, 2019).

Actualmente, la pronunciación es considerada el soporte a través del cual se transmite el mensaje oral (Bartolí, 2005; Iruela, 2007; Pacagnini, 2017). De ahí que, más allá de estar presente en todas las actividades de la oralidad, ayuda al entendimiento del discurso. De hecho, el MCER (2002, p. 114), al exponer los objetivos que el discente ha de alcanzar, centra su atención en la inteligibilidad y el denominado acento extranjero.

La inteligibilidad se define como “el grado en que un mensaje puede ser comprensible” (Richards, Platt y Platt, 1997, p. 220). Consiguientemente, de modo a que el objetivo de la comunicación se cumpla, los participantes del discurso han de ser capaces de comprender el enunciado y emitir textos orales perceptibles. No en tanto, en muchas circunstancias una pronunciación deficiente impide la comprensión, originando malentendidos o, en situaciones más graves, la interrupción comunicativa. Un ejemplo de lo que acabamos de exponer es el mítico caso del aprendiz portugués que no es capaz de diferenciar las realizaciones fonéticas de ‘j’ y ‘rr’ y, en un bar, en vez de un “bocadillo de jamón” pide un “bocadillo de Ramón”.

El acento extranjero consiste en “la pervivencia de marcas fónicas de las lenguas propias del alumno en la lengua aprendida” (Poch, 2016, p. 27). En ocasiones, cuando el emisor del discurso conserva un fuerte acento no nativo, la percepción oral se ve comprometida e, incluso, se pueden generar situaciones de discriminación e integración social (Flege, 1988; Munro, 2003; Blanco Canales, 2012).

El MCER (2002), en los descriptores sobre el dominio de la pronunciación de los niveles B1 y B2, alude al acento extranjero del siguiente modo:

B2: Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.

B1: Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos (Consejo de Europa, 2002, p. 114).

La referencia al acento extranjero que acabamos de presentar queda excluida en el volumen complementario del MCER (2018), donde “accento extranjero” se sustituye por “otra/s lengua/s que habla” y se refuerza la idea de la inteligibilidad:

B2: [...] su acento tiende a verse influido por otra/s lengua/s que habla, si bien esto afecta muy poco o nada a la inteligibilidad.

B1: Su pronunciación es en general inteligible; la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como enunciación es en general inteligible; la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra no impiden la comprensión del mensaje. Su acento generalmente se ve influido por otra/s lengua/s que habla (Consejo de Europa, 2018, p. 149).

En resumidas cuentas, observamos que el MCER sigue las directrices de las metodologías comunicativas de enseñanza/aprendizaje de LE, en las que se asume la preponderancia del enunciado comprensible frente a los modelos más conductistas, que establecen como referencia al hablante nativo del idioma. Al proponerse como objetivo la inteligibilidad del mensaje, los discentes pueden perder el interés por mejorar la pronunciación, si consideran alcanzada la meta comunicativa (Blanco Canales, 2012). De este modo, se favorece el desenvolvimiento de incorrecciones que darán lugar a fosilizaciones, acentuando la disparidad en la adquisición de los elementos de la lengua.

Asimismo, ante la dificultad de que se pueda lograr un nivel próximo de hablante nativo, y frente al argumento de la inteligibilidad, los profesores pueden preferir no interrumpir cuando se pronuncia de forma errada, de modo a no crear en el alumno un sentimiento de frustración. En estas circunstancias, la enseñanza de la pronunciación se convierte en algo complicado y el docente no sabe cómo integrarla en las clases de una forma continuada (Bartolí, 2005; Santamaria, 2019).

En línea con el argumento anterior, Pacagnini (2019) sostiene que la adquisición de la pronunciación nunca suele ser completa, ya que se interrumpe antes de llegar a un estadio próximo al de la lengua meta, lo que origina inseguridad en su tratamiento en el aula y crea la idea de que no vale la pena enseñar a pronunciar.

Por lo que respecta específicamente a los materiales, la mayoría de las propuestas metodológicas están unidas a la corrección fonética (Bartolí, 2005; Poch, 2016) y las actividades se supeditan a la escritura y las reglas ortográficas, sin vínculo con la expresión e interacción oral (Bartolí, 2005, 2012; Poch, 2016). Los docentes suelen utilizar manuales que, por lo general, dan más

énfasis a la gramática, el léxico o la pragmática que a la pronunciación (Igarreta, 2021). Igualmente, existen pocos recursos que presenten este componente de forma atractiva, actualizada y eficaz (Bartolí, 2005; Santamaria, 2019).

En líneas generales, podemos afirmar que los agentes que entorpecen el aprendizaje de la pronunciación en ELE se relacionan con su tratamiento en las metodologías dominantes y las acciones docentes/discentes, resultantes de las creencias y las formas de entender la práctica educativa. Así pues, dedicamos el siguiente apartado a las creencias sobre la pronunciación en ELE.

## **2.2. Las creencias y la pronunciación en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera**

El estudio sobre las creencias en el ámbito pedagógico se remonta a los años 60, aunque las aportaciones más relevantes se desarrollaron durante la década de los años 80 y 90 (Horwitz, 1987; Hammer, 1994; Hofer y Pintrich, 1997). Latorre y Blanco (2007) sostienen que estas investigaciones surgen de la necesidad de conocer, entender e interpretar la actividad docente para estimular el cambio educativo. No obstante, existen múltiples sinónimos y definiciones aplicadas a las creencias. Entre ellas destacamos la de Dewey (1989, p. 24) que considera que se trata de afirmaciones verdaderas, susceptibles de ser modificadas, cuyo conocimiento no es seguro:

[...] La creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley. [...] Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro [...] (Dewey, 1989, p. 24).

En la misma línea, Pajares (1992) las relaciona con elaboraciones mentales, basadas en experiencias previas, criterios y valoraciones personales dadas como ciertas. Asimismo, Richardson (1996) mantiene que se trata de “formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas como verdaderas” (p. 103).

Por lo expuesto deducimos que el aprendizaje de cualquier lengua extranjera está vinculado, de forma consciente o inconsciente, a un conjunto de valoraciones, forjadas a lo largo del tiempo, que proporciona el desarrollo de creencias.

Estas convicciones proceden en su mayoría de prácticas escolares anteriores y del contexto en el que el discente está inmerso. Además, se configuran como ideas predeterminadas, verdaderas y ampliamente aceptadas, que suelen derivar en estereotipos sin fundamento científico o cimentados en principios inadecuados.

Entre los rasgos que caracterizan a las creencias Williams y Burden (1999) destacan que son resistentes al cambio; suelen estar limitadas por la cultura a la que pertenece el individuo; son difíciles de medir; filtran el pensamiento y procesamiento de la información y se organizan en sistemas, relacionándose entre sí y con otros procedimientos o principios, como las actitudes y los valores. También, podemos añadir que proceden de la experiencia y que, aun siendo poco vulnerables a las transformaciones, pueden sufrir modificaciones en función de la experiencia y/o la educación (Barcelos, 2006).

La concepción presentada hasta el momento sobre las creencias es perfectamente transponible al ámbito de ELE y de las lenguas extranjeras. De hecho, para Richards y Lockhart (2007) los docentes desarrollan sus convicciones gradualmente, según sus vivencias en el ámbito educativo, sus conocimientos y sus características personales.

También, los estudiantes de LE construyen las creencias atendiendo a sus referentes pedagógicos, sus opiniones sobre el éxito del aprendizaje y los parámetros que rigen el contexto cultural en el que conviven. De ahí que surja la necesidad de conocer qué creen los aprendices y el profesorado sobre la instrucción en la lengua extranjera; sobre todo si se tiene en cuenta el valor que adquieren los modelos observados a lo largo del transcurso formativo y las marcas que estos suelen dejar.

Aplicados a las lenguas extranjeras, los análisis sobre las creencias se desarrollan fundamentalmente en tres vertientes: los profesores, los estudiantes y la enseñanza/aprendizaje de la LE (Corpas, 2015). La mayor parte de las investigaciones se centra en los docentes o la propia lengua (Orta, 2009; Arancibia, Cabero y Marín, 2020), a pesar de que las creencias acompañan al discente durante todo su proceso de aprendizaje y constituyen, junto con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, piezas fundamentales en su trayectoria académica.

La observación sobre las imágenes de los educandos respecto a la LE aporta datos relevantes para los propios aprendices, el docente y el currículum sobre las expectativas, motivaciones y objetivos de aprendizaje (Horwitz, 1987; Messakimove, 2009), el pensamiento y la cultura del alumno (Ramos, 2010), la disparidad entre las concepciones docentes y discentes y los estereotipos de los alumnos en relación con el aprendizaje.

Como consecuencia, la recopilación de datos sobre las percepciones de los alumnos tiene implicaciones directas en la toma de decisiones con relación a la metodología, la creación de materiales o la adopción de manuales. Sobre todo, ayuda a establecer estrategias que permitan superar estereotipos y modificar el pensamiento, con el fin de crear una recepción positiva que mejore el aprendizaje de la LE. En definitiva, ayuda a planificar la instrucción del proceso académico.

Centrándonos en el ámbito de las creencias sobre la pronunciación, la mayor parte de las investigaciones se concentran en el inglés como L2/LE. En español como lengua extranjera o segunda lengua sobresale el incremento de trabajos sobre la percepción de los docentes y futuros docentes. Sin embargo, la bibliografía sobre las creencias de los estudiantes sigue siendo muy escasa (Alghazo, 2015; Arroyo, 2020).

Las distintas concepciones sobre el componente fónico y la pronunciación estimulan el surgimiento de las dificultades señaladas en el apartado anterior. Nos referimos a un conjunto de prejuicios ampliamente aceptados, entre los que Poch (2016, pp. 16-18) destaca, en primer lugar, la convicción de que existen unas lenguas más fáciles que otras. En segundo lugar, la idea de que la pronunciación del español está ligada a la ortografía, lo que incentiva a “pensar que ‘el español se escribe como se habla’ y que es posible, por tanto, asociar de forma biunívoca un sonido determinado a una grafía específica” (*idem*. 2016, p. 17) y, por último, creer que el profesor de ELE ha de poseer conocimientos especializados sobre la vertiente fónica del español.

A las perspectivas mencionadas debemos añadir otras creencias, como la que garantiza la poca probabilidad de alcanzar un nivel de lengua extranjera próximo al del hablante nativo, por lo que es suficiente con lograr no perturbar la inteligibilidad del mensaje. Por el mismo motivo, es preferible no interrumpir al estudiante cuando emite producciones fónicas incorrectas. Igualmente, se cree que la pronunciación se puede aprender de forma fácil e intuitiva a través de la imitación y ejercicios de repetición de sonidos o palabras aisladas, discriminación, identificación, clasificación o lectura, focalizando principalmente en la articulación (Billières, 2008; Pacganini, 2017; Igarreta, 2021). Por tanto, no merece la pena dedicarle demasiado tiempo en clase (Blanco Canales, 2012; Santamaria, 2019; Igarreta, 2021).

Atendiendo a la dificultad que supone para un gran número de docentes el tratamiento de la pronunciación en el aula y la influencia que las creencias tienen en su adquisición, Santamaria (2019) propone que en las primeras clases el profesor pase un cuestionario, con el objetivo de conocer las convicciones

de los alumnos sobre la pronunciación y la repercusión de sus prejuicios y preferencias en el aprendizaje del componente fónico.

Sumándonos a la opinión de Santamaría (2019) y otros investigadores, como Latorre y Blanco (2007), defendemos la necesidad de indagar sobre las creencias de los aprendices para que ellos mismos las identifiquen, y para que los profesionales de ELE recapaciten sobre la pronunciación y su didactización. Así pues, en los apartados que siguen presentamos la metodología y los datos obtenidos de un estudio de caso realizado con alumnos de nivel intermedio de ELE de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Preguntas y objetivos de la investigación**

La enseñanza de la pronunciación proporciona el desarrollo de un discurso oral eficaz, en el que el proceso de percepción y producción no se ve comprometido por fallos o interpretaciones erróneas. Por ello, impera la necesidad de adquirir conocimientos sobre los factores que influyen en la adquisición de la pronunciación y los instrumentos más adecuados para su instrucción.

Así pues, planteamos una investigación cuyo principal objetivo es emitir un diagnóstico sobre las creencias de un grupo de alumnos portugueses. Para alcanzar este objetivo, partimos de la hipótesis de que los estudiantes universitarios portugueses de ELE tienen convicciones sobre la pronunciación que dificultan su aprendizaje y fomentan la formulación de prejuicios.

Sobre esta hipótesis formulamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de contacto tiene el alumno con la lengua española? ¿Qué le motiva a elegir la lengua? ¿Qué aspectos considera más importantes? ¿Qué entendimiento tiene de la lengua española y su pronunciación? ¿Qué opinión tiene sobre la pronunciación en el aula de ELE? La enunciación de estos interrogantes nos permite delimitar tres objetivos específicos:

- Identificar las percepciones o creencias del alumno con relación a la lengua.
- Identificar las percepciones o creencias del alumno sobre la lengua y su pronunciación.
- Identificar las percepciones o creencias del alumno sobre la pronunciación y el aula de ELE.

En suma, proponemos un análisis de los resultados obtenidos de una investigación sobre las creencias de un grupo de informantes portugueses universitarios, que nos permita obtener un diagnóstico general con vistas a futuras intervenciones didácticas.

### 3.2. **Ámbito, procedimiento y participantes de la investigación**

La investigación que presentamos desarrolla un estudio de caso circunscrito al ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y la lingüística aplicada la enseñanza/aprendizaje de LE/L2. Se trata de una primera aproximación descriptiva sobre las creencias de un conjunto de universitarios portugueses del nivel intermedio de ELE de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra.

El procedimiento de la investigación se dividió en tres fases. La primera supuso la aplicación del cuestionario y la recogida de datos; la segunda consistió en la sistematización de la información y, por último, la tercera implicó el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Para el diseño de la primera fase, tuvimos en cuenta las consideraciones de Ramos (2010), que destaca el recurso a tres métodos principales en la exploración sobre las creencias en LE/L2: la aplicación de cuestionarios, la realización de entrevistas semiestructuradas y la elaboración de diarios de aprendizaje.

En nuestro caso optamos por la aplicación de un cuestionario cerrado adaptado del proyecto *Fonoele*<sup>1</sup>, sobre el que efectuamos algunos ajustes relacionados, principalmente, con el número y la diversidad de opciones de respuesta, atendiendo al contexto de aprendizaje, la proximidad de los idiomas y la cercanía geográfica entre España y Portugal. Tras su diseño, el formulario fue validado por un comité de tres expertos, docentes e investigadores del área de ELE/L2 de dos universidades portuguesas y una española.

Los cuestionarios constan de veintitrés preguntas de respuesta única y elección múltiple y se dividen en cuatro partes de cuatro variables cada una. La primera parte expone brevemente el motivo de la investigación, las instrucciones y los elementos sobre los datos de los encuestados. La segunda está constituida por cinco cuestiones sobre la motivación y el aprendizaje. Las variables contempladas son: contacto y motivo de elección de la lengua; relevancia

<sup>1</sup> Puede consultarse el cuestionario original en la página web del grupo *Fono.ele* <https://fonoele.web.uah.es/instrumentos-percepcion.php>.

dada al español y aspectos del idioma más importantes. La tercera, formada por diez preguntas, observa tanto los aspectos afectivos, como las creencias sobre la pronunciación y el idioma. La cuarta parte incluye ocho preguntas referentes a la dificultad, la relevancia, las actividades y las preferencias en el aprendizaje de la pronunciación.

La población objeto de observación está formada por 89 estudiantes universitarios (54 mujeres y 35 hombres) con edades comprendidas entre los 19 y 21 años. Los criterios de selección de los informantes fueron, primero, que se tratase de alumnos de las variantes español/portugués o español/inglés de la licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra; segundo, que todos fuesen de nacionalidad portuguesa, prescindiendo de los que se encontraban en el curso al abrigo del programa Erasmus+ y, por último, que hubiesen alcanzado un nivel intermedio de ELE, correspondiente al B1/B2 del MCER. Así pues, la muestra de la investigación no es aleatoria, es casual y está formada por 89 cuestionarios recogidos al final del último semestre del periodo lectivo.

La recolección de los datos fue presencial y, para garantizar la anonimidad de los sujetos intervinientes, el encuestador facultó un documento con las preguntas, ya que había participantes sin acceso inmediato al correo electrónico. A continuación, se explicó la finalidad de la recogida de la información, los ítems y la relevancia de mantener el carácter individual y anónimo en las respuestas.

Los trabajos sobre las creencias se pueden desarrollar desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa, sin que exista exclusión entre ambas. No obstante, en nuestra investigación adoptamos un paradigma cuantitativo, que nos permite compilar y medir la información de una manera más amplia y general. El tratamiento cuantitativo simple de los datos recolectados se hizo con el paquete estadístico de *IBM SPSS Statistics*, versión 27.0.0.0.

#### **4. Resultados y Discusión**

Tras la aplicación de la encuesta sobre las creencias relacionadas con la pronunciación en ELE, procedimos a la sistematización, análisis y discusión de los datos obtenidos. Por lo que se refiere a la primera parte del cuestionario, sobre la motivación y el aprendizaje del español, las respuestas a la primera pregunta indican que todos los participantes en la investigación habían estudiado español dentro del sistema formal de enseñanza.

A la segunda pregunta, sobre el principal contacto del alumno con el español fuera de clase, el 31,5% de los inquiridos respondió que eran la series y el 21,3% la música. En menor medida se indicaron las redes sociales (19,1%), el contacto con amigos españoles o hispanos (10,1%), familiares españoles o hispanos (9,0%) y el cine (3,4%). El 5,6% respondió que no tiene contacto con el español fuera del aula.

Los motivos por los que se estudia español (pregunta 3) son los siguientes: por ser importante para el futuro profesional (55,1%); para conocer una lengua distinta (21,3%); porque suena bien (11,2%) y para subir la media de las notas (10,1%). El último lugar lo ocupa hacer Erasmus y hablar con los amigos (1,1% respectivamente).

Lo más importante a la hora de aprender el idioma (pregunta 4) es hablar la lengua (61,8%); interactuar con otros hablantes (19,1%); comprender lo que otras personas hablan (6,7%); conocer la cultura de la lengua (4,5%); tener una buena pronunciación (3,4%) y escribir con corrección y utilizar correctamente la gramática (2,2%).

Los aspectos más tratados en las clases de español (pregunta 5) son, en mayor medida, la gramática (46,1%) y la expresión oral (19,1%). En menor medida, la comprensión oral (10,1%); la interacción y la cultura (5,6% respectivamente); el léxico (4,5%) y la pragmática (3,4%). Muy secundariamente se trabaja la comprensión escrita y la pronunciación (2,2%) y la expresión escrita (1,1%).

A propósito de la segunda parte del cuestionario, que permite el registro de datos sobre las creencias discentes acerca del idioma y la pronunciación, por lo que se refiere la imagen de la lengua (pregunta 1), al 77,5% les resulta melódica, al 13,5% cómica y al 9,0% agresiva. El 42,7% afirma que intenta pronunciar lo mejor posible, el 30,3% se preocupa por no cometer errores gramaticales. Al 25,8% le preocupa que no le entiendan y solo el 1,1% no se fija si pronuncia bien o mal (pregunta 2).

Las respuestas a la pregunta sobre cómo se sienten los discentes cuando hablan español (pregunta 3) indican que el 60,7% se siente bien, al 30,3% le da vergüenza y el 9,0% se siente ridículo.

Por lo referido a los aspectos sobre la pronunciación (preguntas 4 a 10), al 84,3% de los informantes les gusta que les corrijan cuando se equivocan; al 13,5% les da igual y al 2,2% les incomoda que les corrijan porque les pone muy nerviosos.

A la cuestión sobre si comunicar es más importante que pronunciar como un nativo español, el 61,8% de los encuestados asegura que solo a veces es

importante, mientras que el 31,5% cree que se trata de una afirmación totalmente cierta y el 6,7% opina que nunca comunicar es más importante que tener una buena pronunciación.

A las respuestas relativas a la pronunciación y la interrupción de la comunicación, el 74,2% de los encuestados señala que una pronunciación incorrecta a veces puede impedir la comunicación, sin embargo, el 15,7% cree que eso nunca sucede y el 10,1% que sí.

Para el mayor número de inquiridos comunicar bien supone utilizar correctamente el vocabulario (47,2%) y la gramática (28,1%) y, por último, pronunciar bien (24,7%). Asimismo, la mayoría piensa que el tiempo dedicado a la pronunciación es poco (62,4%). No obstante, el 77,5% considera necesario mejorar. Finalmente, el aspecto más tratado en clase ha sido la pronunciación de vocales y consonantes (56,2%), seguido del estudio de sus características (29,2%).

En lo tocante a la pronunciación en el aula de ELE, tercera parte del cuestionario, el 62,9% de encuestados cree que la pronunciación española es fácil, el 33,7% difícil y el 3,4% muy fácil (pregunta 1). El 55,1% piensa que trabajar la pronunciación en clase es muy importante, el 39,3% piensa que es importante y el 5,6% entiende que no es demasiado importante (pregunta 2). De cualquier forma, a casi todos los participantes en la investigación les parece divertido hacer ejercicios de pronunciación (83,1%), al 14,6% aburrido y solo al 2,2% lo peor de la clase (pregunta 3).

El 19,1% de los discentes preguntados aprovecha cualquier ocasión fuera de clase para practicar la pronunciación, mientras que el 75,3% solo aprovecha esas ocasiones de manera esporádica y el 5,6% nunca practica la pronunciación fuera del aula (pregunta 4). Además, creen que se puede mejorar al escuchar canciones y ver películas en la LE (39,3%), repetir palabras en voz alta (29,2%), hablar solos (18,0%), imitar a los hablantes nativos (12,4%) o exagerar la pronunciación (1,1%) (pregunta 5).

El 94,4% tiene la convicción de que pronunciar bien en la LE se puede aprender a través de la práctica, el 4,5% piensa que se trata de una habilidad que depende de las características personales de cada individuo y únicamente el 1,1% considera que se puede pronunciar bien si las lenguas se parecen (pregunta 6).

Las actividades realizadas en clase para practicar la pronunciación señaladas por los informantes, considerando etapas de aprendizaje anteriores, han sido ejercicios de escuchar y repetir (61,8%); ejercicios contrastivos (12,4%); lectura en voz alta (10,1%); ejercicios realizados en plataformas virtuales (6,7%);

escuchar un texto y colocar los signos de admiración, exclamación o pausas (3,4%); transcripciones fonéticas (3,4%) y acompañar con movimientos la entonación de las frases, adivinar el estado de ánimo del hablante por la entonación y memorizar (1,1%) (pregunta 7).

Por último, el tipo de actividades que a los sujetos sondeados les gustaría hacer en clase para trabajar la pronunciación son las siguientes: escuchar y repetir (44,9%); ejercicios contrastivos entre la lengua extranjera y la lengua materna (19,1%); lectura en voz alta (13,5%), ejercicios en plataformas virtuales (5,6%), transcripciones fonéticas (4,5%), escuchar un texto y colocar los signos de admiración, exclamación o pausas (3,4%), adivinar el estado de ánimo del hablante por la entonación (3,4%) y reproducir estados de ánimo (3,4%) (pregunta 8).

En suma, la lectura de los datos que acabamos de exponer nos permite responder a las preguntas de investigación planteadas en el apartado 3.1. Así, respondiendo a la cuestión sobre el tipo de contacto del alumno con la lengua fuera del aula, concluimos que es a través de series, películas y música (Blanco Pena, 2018). Sobre lo que incentiva a la elección de la lengua española en el contexto de la Universidad de Coímbra, los datos revelan que el motivo principal es su importancia para el futuro profesional.

Como respuesta a la cuestión relacionada con los aspectos del idioma considerados más importantes por los estudiantes para su formación, destaca con gran diferencia el desarrollo de la expresión oral, mientras que la pronunciación ocupa el penúltimo lugar, antes de la expresión escrita y la gramática. No obstante, el aspecto más tratado en las clases de ELE es la gramática (Igarreta, 2021) y el menos trabajado la pronunciación, junto con la expresión escrita.

En lo referido a la percepción del español y su pronunciación, concluimos que la gran mayoría de los consultados se sienten bien cuando utilizan la lengua española y les resulta melódica. No obstante, menos de la mitad se preocupa por tener una buena pronunciación y cometer errores gramaticales, lo que demuestra que la preocupación por la pronunciación todavía sigue siendo muy baja (Iruela, 2007; Pacagnini, 2019). De ahí que consideren que la pronunciación en español es fácil (Poch, 2016), en contraposición a lo que creen los informantes de lengua materna inglesa (Steed y Delicado, 2014; Huensch y Thompson, 2017). Al mismo tiempo, la pronunciación se puede aprender a través de la práctica, esto es, de una forma casi intuitiva sin demasiado esfuerzo (Billières, 2008; Pacagnini, 2017; Igarreta, 2021).

De cualquier modo, también consideran necesario mejorar la pronunciación y a casi la totalidad de los encuestados les gusta que los corrijan (Blanco Pena,

2018), lo que se contradice con la creencia de que es preferible no corregir al alumno o interrumpirlo para evitar que se ponga nervioso y se inhíba (Bartolí, 2005; Santamaria, 2019). En realidad, solo el 2,2% de nuestros informantes afirma que les incomoda que les corrijan.

La creencia sobre la relevancia de la inteligibilidad del mensaje frente a conseguir un acento próximo al del hablante nativo queda demostrada en nuestro estudio, pues más de la mitad de los inquiridos considera que la comunicación y el entendimiento del mensaje son casi siempre más importantes que tener una buena pronunciación. De ahí que reconozcan que una pronunciación incorrecta puede interferir en el propósito de la comunicación solo en algunas ocasiones. La comunicación, para los encuestados, se basa en el buen uso del vocabulario y de la gramática (Blanco Pena, 2018). De hecho, aprovechan de modo muy esporádico las ocasiones que surgen fuera del aula para mejorar o practicar la pronunciación.

Por último, en lo referido a las creencias sobre la pronunciación en el aula de lengua española, más de la mitad de los inquiridos piensa que el tiempo que se le dedica es poco, pero que su tratamiento es muy importante (Nowacka, 2012; Blanco Pena, 2018), en contraste con la idea de algunos docentes que afirman que no vale la pena dedicarle demasiado tiempo en clase (Iruela, 2007; Santamaria, 2019; Igarreta, 2021).

Para los encuestados hacer ejercicios resulta divertido (Blanco Pena, 2018) y el aspecto más tratado en el aula es el que se prende con la pronunciación de las vocales y las consonantes. Principalmente, se trata de ejercicios de escuchar y repetir palabras y, en menor medida, ejercicios contrastivos.

Este tipo de actividades coinciden con las que a los inquiridos les gustaría hacer en clase, aunque, en este caso, se observa una disminución de porcentaje en los ejercicios basados en la repetición, y un aumento en los que se centran en el contraste entre la lengua extranjera y la lengua materna. Lo que demuestra un cambio de mentalidad, con respecto a la práctica habitual en el aula, y que cada vez más aprendices creen en el trabajo contrastivo como un medio para alcanzar sus objetivos. Además, consideran que el aprendizaje y perfeccionamiento de la pronunciación se consigue a través de películas, series y canciones, junto con la repetición de palabras en voz alta, datos que también coinciden con el contacto principal del alumno con el idioma fuera del aula.

Todo lo expuesto hasta el momento nos ha permitido hacer un diagnóstico sobre las creencias de un grupo de estudiantes portugueses de español con respecto a la lengua, su pronunciación y su aprendizaje, del que extraemos las conclusiones que exponemos en el siguiente apartado.

## 5. Conclusiones

El trabajo que hemos presentado comienza por hacer una breve contextualización teórica sobre la pronunciación y la enseñanza/aprendizaje de ELE, seguida de la descripción sobre el marco metodológico de un estudio de caso, aplicado en el ámbito universitario portugués, y la exposición de los datos extraídos a partir del análisis de las respuestas a un cuestionario cerrado de 23 cuestiones.

La observación y discusión de la información nos ha permitido responder a las preguntas de investigación planteadas y confirmar nuestra hipótesis de trabajo. En consecuencia, las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos demostraron que el objetivo de nuestro trabajo fue cumplido, permitiéndonos hacer un diagnóstico general sobre la percepción de la pronunciación y su aprendizaje en niveles B1 y B2 de ELE. Así pues, de nuestro estudio extraemos las siguientes conclusiones:

- El contacto con el español fuera de clase es a través de series, películas y música.
- La percepción fónica de la lengua resulta melódica, lo que permite que los alumnos se sientan bien cuando hablan.
- El español es una lengua importante para el futuro profesional de los estudiantes, aunque se considera que la expresión y comprensión oral son los ámbitos más relevantes del idioma.
- La pronunciación española es fácil para los estudiantes portugueses, por eso piensan que se puede aprender de una forma casi intuitiva, viendo películas, series y escuchando música.
- La preocupación por tener una buena pronunciación es baja.
- La pronunciación incorrecta no suele impedir la comunicación.
- La pronunciación próxima a la de un hablante nativo es importante solo en contadas ocasiones.
- La pronunciación próxima a la de un hablante nativo no es necesaria para comunicar, lo que conduce a un cierto facilitismo, derivado de la capacidad de comprender el mensaje oral sin tener en cuenta la corrección en el plano fónico del discurso.
- El desarrollo de la expresión y comprensión oral es más importante que la pronunciación.
- El aprendizaje de la pronunciación correcta es necesario e importante.
- El elemento clave para la comprensión de la lengua es el léxico.
- La frecuencia con que se trabaja la pronunciación en clase es muy baja, se trata del aspecto menos tratado en el aula.

- Las estrategias más usadas en el aprendizaje y práctica de la pronunciación son los ejercicios de repetición de palabras sueltas y frases, ejercicios contrastivos y la lectura en voz alta con corrección.
- El uso de los recursos proporcionados a través de medios audiovisuales o páginas web para aprender a pronunciar es casi inexistente.
- Las estrategias que el discente considera más adecuadas para el aprendizaje y práctica de la pronunciación son los ejercicios de repetición de palabras sueltas o frases y ejercicios contrastivos.
- Las estrategias docentes señaladas por los discentes y las preferencias de los alumnos coinciden, lo que demuestra que los estudiantes han establecido una creencia, a raíz de la experiencia previa con la LE, que condiciona la forma de entender el proceso pedagógico (Barcelos, 2006).
- Las actividades preferidas por los estudiantes para practicar y aprender pronunciación son similares a las realizadas en clases y cursos anteriores.

En general, a grandes rasgos observamos que, a pesar de un cierto interés de los alumnos por el estudio de la pronunciación, su aprendizaje queda en un segundo plano y resulta monótono y poco interactivo. Además, la convicción de que pronunciar español es fácil conduce a fosilizaciones que, si bien no dificultan la comprensión del mensaje, demuestran un dominio medio de la lengua, lo cual no debería corresponder a las expectativas de los alumnos de niveles avanzados.

Estamos convencidos de que, si el alumno no puede llegar a niveles de pronunciación idénticos al de un hablante nativo, una adecuada y correcta instrucción puede llevarle a conseguir grados bastante satisfactorios en sus realizaciones fónicas. No podemos olvidar que el discurso oral ha de responder a una comunicación eficaz y también atractiva. Para ello es importante que la pronunciación del emisor sea precisa, clara y correcta, lo que permitirá al receptor el entendimiento del mensaje de una manera adecuada, fluida y agradable.

Esperamos que las aportaciones de este trabajo proporcionen conocimientos que puedan estimular la reflexión docente/discente e inciten a la adaptación o al cambio educativo, de manera a crear una receptividad positiva que rompa estereotipos y mejore el aprendizaje de la pronunciación, destacando su relevancia junto con los otros contenidos de la lengua.

## Referencias bibliográficas

- ALGHAZO, S.M. (2015). Advanced EFL learners' beliefs about pronunciation teaching. *International Education Studies*, 8(11), 63-76.
- ARANCIBIA, M.L., CABERO, J. y MARÍN, V. (2020). Análisis factorial de una escala de creencias sobre la enseñanza y su relación con características personales y profesionales de docentes de Educación Superior. *Revista Espacios*, 41(02), 25-32.
- ARROYO, I. (2020). Actitudes y pronunciación en L2. Panorama actual entre teoría y experimentación. *Lingue Linguaggi*, 39, 7-26.
- BARCELOS, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. En A. M. F. Barcelos y M. H. Vieira Abrahão (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 15-42). Campinas: Pontes Editores.
- BARTOLÍ, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1, 1-27.
- BARTOLÍ, M. (2012). La pronunciación por tareas en la clase de E/LE. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. URL: [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134881/MBR\\_TESIS.pdf?sequen](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134881/MBR_TESIS.pdf?sequen)
- BILLIÈRES, M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement /apprentissage de l'oral en FLE. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 43, 27-37.
- BLANCO CANALES, A. (2012). Corpus oral para el estudio de la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 13-37.
- BLANCO PENA, J. M. (2018). Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes. *Monográficos SINOELE*, 17, 171-187.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en red]. MECD-Anaya. URL: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- CONSEJO DE EUROPA. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Council of Europe.
- CORPAS, M. D. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 285-299.

- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- FLEGE, J. E. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. En H. Winitz (ed.), *Human communication and its disorders, a review* (pp. 224-401). Norwood, NJ: Ablex.
- FONOELE. URL: <https://fonoele.web.uah.es/instrumentos-percepcion.php>
- HAMMER, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. *Cognitive Instruction*, 12, 151-183.
- HOFER, B. K. y PINTRICH, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- HORWITZ, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner's Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs* (pp. 119-129). NJ: Prentice-Hall.
- HUENSCH, A. y THOMPSON, A. S. (2017). Contextualizing attitudes toward pronunciation: Foreign language learners in the US, *Foreign Language Annals*, 50, 410-432.
- IGARRETA, A. (2021). La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual. *Doblele*, 7, 22-36.
- IRUELA, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *redELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 4(9), 1-16.
- LATORRE, M. J. y BLANCO, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 147-170.
- LLISTERRI, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
- MESSAKIMOVE, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 1-17.
- MUNRO, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 20(2), 38-51.
- NOWACKA, M. (2012). Questionnaire-based pronunciation studies: Italian, Spanish and polish students' views on their English pronunciation. En E. Waniek-Klimczak, I. Witczak-Plisiecka y J. Majer (eds.), *Research in Language*, 43-61.
- ORTA, A. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. *PHONICA*, 5, 48-73.

- PACAGNINI, A. (2017). El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas. En A. Pacagnini (coord.), *SIGNOS ELE*, 11, 1-22.
- PACAGNINI, A. (2019). Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias. *Letras*, enero-junio, 79, 44-60.
- PAJARES, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- POCH, D. (2016). La pronunciación de los sonidos de una lengua extranjera: el caso del español. En M.L. Aznar Juan y E. Gamazo Carretero (coords.), *Enseñar español en la actualidad. Contribuciones didácticas* (pp. 15-39). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- RAMOS, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Monográficos marcoELE*, 10, 106-116.
- RICHARDS, J. C., PLATTL, J. y PLATT, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Ariel.
- RICHARDS, J. C. y Lockart, Ch. (2007). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). Macmillan.
- RODRÍGUEZ-SOSA, J. y SOLÍS-MANRIQUE, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 7-20.
- SANTAMARIA, E. (2019). Enseñar la competencia fonética. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 2-64). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- STEED, W. y DELICADO CANTERO, M. (2014). First things first: Exploring Spanish students attitudes towards learning pronunciation in Australia. *The Language Learning Journal*, 46, 103-113.
- WILLAMS, M. y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

TÍTULO: Creencias de los estudiantes portugueses de español sobre la pronunciación y su aprendizaje

RESUMEN: La pronunciación es imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa del discente. Es indispensable que el docente de español como lengua extranjera conozca qué instrumentos son los más adecuados para su enseñanza. En este sentido cobra importancia tener conciencia de los factores que influyen en el aprendizaje de la pronunciación. Así, el objetivo de este trabajo es conocer las creencias del aprendiente portugués de español como lengua extranjera sobre la pronunciación y su aprendizaje en una universidad pública portuguesa. La muestra estuvo compuesta por 83 alumnos portugueses de ELE de niveles B1 y B2. La recogida de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario cerrado adaptado del proyecto *Fonoele*. En general, los resultados mostraron que, a pesar de un cierto interés por el estudio de la fonética, su aprendizaje queda en un segundo plano y resulta repetitivo y poco interactivo. Las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos demostraron que el objetivo de nuestro trabajo fue cumplido, permitiéndonos hacer un diagnóstico general sobre las creencias discentes. Esperamos que este trabajo sirva para crear actividades efectivas y desarrollar futuras investigaciones más extensas.

TITLE: Perceptions of Portuguese learners of Spanish about pronunciation and pronunciation learning

ABSTRACT: Pronunciation is an essential element in the development of the student's communicative competence. It is essential for the teacher of Spanish as a foreign language to know which instruments are the most appropriate for teaching pronunciation. In this sense, it is important to be aware of the factors that influence the learning of pronunciation. The aim of this paper is to find out the beliefs of Portuguese learners of Spanish as a foreign language about pronunciation and its learning in a Portuguese public university. Data collection was carried out through the application of a closed questionnaire adapted from the *Fonoele* project. In general, the results showed that, despite a certain interest in the study of phonetics, the learning of phonetics remains in the background and is repetitive and not very interactive. The conclusions drawn from the analysis of the data showed that the aim of our work was achieved, allowing us to make a general diagnosis of the learners' beliefs. We hope that this work will serve to create effective activities and develop more extensive research in the future.