

Adquisición y enseñanza de la pronunciación del español/L2 para brasileños: contacto, variación, creencias y propuestas didácticas

Aquisição e ensino de pronúncia do espanhol/L2 para brasileiros: contato, variação, crenças e propostas didáticas

Davidson Martins Viana Alves¹

Resumen

Este estudio analiza los desafíos lingüísticos que enfrentan aprendices brasileños de español como segunda lengua, sus creencias sobre las variedades lingüísticas a las que están expuestos y propone orientaciones para mejorar la enseñanza de la pronunciación en contextos de lenguas afines. La investigación se basó en un *corpus* auténtico compuesto por una ficha sociolingüística de los participantes, sustentada en los aportes de Pennington (1994), Nobre y Almeida (2012) y Alves (2020, 2025a), quienes destacan que la adquisición fónica de una L2 implica superar barreras fisio-psicológicas y socioculturales, siendo la autoevaluación un elemento central del proceso. Los resultados muestran que la proximidad entre portugués y español favorece la comunicación inicial, pero también puede contribuir a la fosilización de errores fonéticos. Asimismo, la limitada exposición a diferentes variedades dialectales restringe el desarrollo de una pronunciación más competente, tanto en términos de conciencia fonológica como de ritmo del habla. En este sentido, el estudio confirma que factores como la transferencia lingüística, la motivación y la diversidad de *input* influyen directamente en la inteligibilidad comunicativa. Además de ampliar el conocimiento en adquisición de segundas

lenguas, la investigación ofrece orientaciones prácticas para la didáctica del español y abre perspectivas para futuros estudios con enfoques pedagógico y socioculturales.

Palabras clave: Español como segunda lengua. Enseñanza de la pronunciación. Variedades lingüísticas.

Resumo

Este estudo analisa os desafios linguísticos enfrentados por alunos brasileiros de espanhol como segunda língua, suas percepções sobre as variedades linguísticas às quais estão expostos e propõe orientações para melhorar o ensino da pronúncia em contextos de línguas afins. A pesquisa baseou-se em um *corpus* autêntico composto por um perfil sociolinguístico dos participantes, fundamentado nas contribuições de Pennington (1994), Nobre e Almeida (2012) e Alves (2020, 2025a), que destacam que a aquisição fônica de uma L2 implica superar barreiras fisiopsicológicas e socioculturais, sendo a autoavaliação um elemento central do processo. Os resultados mostram que a proximidade entre o português e o espanhol favorece a comunicação inicial, mas também pode contribuir para a fossilização de erros fonéticos. Da mesma forma, a exposição limitada a variedades dialetais restringe o

¹ Professor de Espanhol na UFBA, onde atua como vice-coordenador do Curso de Letras em Línguas Estrangeiras Modernas. Doutor em Línguas e Culturas em Contato pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Linguística pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista (Pós Lato Sensu) em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e em Ensino de Espanhol pelo Colégio Pedro II (CPII), Licenciado em Letras: Português/Espanhol (UFRJ) e em História e Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia (APEEBA) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2160-8851>. E-mail: davidsonalves@ufba.br

desenvolvimento de uma pronúncia mais competente, tanto em termos de consciência fonológica quanto de ritmo da fala. Nesse sentido, o estudo confirma que fatores como a transferência linguística, a motivação e a diversidade de input influenciam diretamente a inteligibilidade comunicativa. Além de ampliar o conhecimento sobre a aquisição de segundas línguas, a pesquisa oferece orientações práticas

para a didática do espanhol e abre perspectivas para estudos futuros com abordagens pedagógicas e socioculturais.

Palavras-chave: Espanhol como segunda língua. Ensino de pronúncia. Variedades linguísticas.

Recebido em: 05/01/2026

Aceito em: 29/04/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introducción

Este trabajo aborda un tema central en el campo de la adquisición de segundas lenguas (L2), con énfasis en los desafíos fonológicos que enfrentan los hablantes brasileños al aprender el español. La investigación se enmarca en los estudios sobre la influencia de la lengua primera (L1) en el proceso de adquisición de una segunda lengua, explorando específicamente cuestiones relacionadas con el acento, la pronunciación y la transferencia lingüística. El objetivo principal de este estudio es analizar los fenómenos sociolingüísticos que surgen en el proceso de adquisición del español por parte de brasileños, identificando los principales obstáculos y proponiendo pautas para mejorar la enseñanza de la pronunciación.

El *corpus* de la investigación en general, llamado "SOPRELE UFRJ" (Acento y Pronunciación del estudio del español como lengua adicional en la UFRJ) se elaboró a partir de la producción oral de estudiantes del curso de profesorado en Letras: portugués/español en la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Se recogieron datos de 30 estudiantes, distribuidos a lo largo de ocho semestres del curso, mediante grabaciones realizadas en un entorno controlado y analizadas con el *software* PRAAT, desarrollado para el análisis fonético. Los detalles de esta parte analítico-descriptiva de componente sonoro se verifican con detalles en Alves (2025a) y en este artículo se mostrará un análisis cualitativo de los datos informativos de los hablantes/aprendices, con el fin de comprender su perfil sociolingüístico y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español/L2, a partir de los datos del formulario de inscripción de los participantes.

El marco teórico de este trabajo se basa en los postulados de Almeida Filho (1995), Nobre y Almeida (2012) y Alves *et al* (2020). Almeida Filho estableció que, en el contexto de la enseñanza de lenguas afines, como el portugués y el español, la literatura aún carece de investigaciones que aborden en profundidad las particularidades fonéticas y fonológicas, lo que limita el desarrollo de materiales didácticos eficaces. Nobre y Almeida proponen que minimizar los marcadores de acento puede indicar una actitud positiva del estudiante hacia la lengua meta, facilitando su identificación con la comunidad lingüística y promoviendo la fluidez.

En este sentido, se entiende que la enseñanza de la pronunciación presenta desafíos, especialmente en lo que respecta a aspectos suprasegmentales como la entonación y el ritmo, que resultan más difíciles de enseñar debido a su variabilidad contextual. A pesar de ello, la práctica de la pronunciación ha cobrado mayor relevancia, con el desarrollo de métodos que integran el análisis contrastivo y el enfoque comunicativo. Estos métodos no solo buscan la corrección fonética, sino también la construcción de significado dentro de un contexto comunicativo, promoviendo la inteligibilidad y la fluidez en el estudiante. Según Alves (2020, 2025a), la comparación entre los sistemas fonéticos de la L1 y la L2, junto con la comprensión de la sílaba como una unidad jerárquica de organización fonética, ha sido fundamental para el avance de la enseñanza de la pronunciación.

A medida que el tema de investigación, la metodología y el marco teórico se aclaran, surgen resultados preliminares. Estos indican que la mayoría de los participantes comenzaron a estudiar español en la universidad, centrándose en la variedad madrileña, y que pocos tuvieron contacto directo con países de habla hispana. A pesar de tener profesores y compañeros nativos² de español, la exposición a los medios de comunicación en español es limitada, lo que puede afectar negativamente la adquisición de una pronunciación más auténtica (Castro, 1996). Además, se observa que las creencias de los estudiantes sobre lo que se considera correcto o prestigioso en cuanto al acento y la pronunciación pueden reforzar los estereotipos y prejuicios lingüísticos.

² La noción de “hablante nativo” y el ideal nativista han sido ampliamente problematizados en la adquisición de segundas lenguas, en tanto configuran una meta frecuentemente inalcanzable y pedagógicamente poco productiva. Como señalan muchos teóricos de adquisición y de enseñanza/aprendizaje, desde la perspectiva de la multicompetencia, el aprendiz de L2 no debe concebirse como un “nativo imperfecto”, pues él es un hablante con un sistema lingüístico complejo y legítimo. En este sentido, pretender “hablar como nativo” constituye una utopía que ignora tanto los límites cognitivos y socioculturales del aprendizaje como la dimensión identitaria del lenguaje. En este artículo se establece que el objetivo de la enseñanza debe orientarse hacia la inteligibilidad, la eficacia comunicativa y la ampliación del repertorio lingüístico del hablante, sin que ello implique la renuncia a su identidad lingüística originaria, al pensar en eliminar su acento o sus marcas de la L1.

La investigación abre el camino a futuras investigaciones sobre la enseñanza de la pronunciación en contextos de lenguas estrechamente relacionadas, como el portugués y el español y sugiere la necesidad de enfoques pedagógicos que valoren la diversidad lingüística y cultural. Se señalan como posibilidades para mejorar la enseñanza de la segunda lengua la inclusión de actividades que promuevan la exposición a las variedades del español y el uso de la tecnología para el entrenamiento fonético.

En este horizonte, se vuelve imprescindible trasladar estas reflexiones del plano analítico al plano didáctico, es decir, pensar de qué manera los hallazgos sobre percepción, producción, variación e interlengua pueden convertirse en orientaciones concretas para la enseñanza de la pronunciación en español como L2. Si la proximidad entre portugués y español, por un lado, facilita el acceso inicial a la lengua meta y, por otro, favorece procesos de automatización inadecuada y fosilización fonético-fonológica, entonces el aula debe constituirse como un espacio de intervención consciente, crítica y sistemática sobre la oralidad. Desde esta perspectiva, resulta necesario discutir en la próxima sección del artículo cuáles son los principales obstáculos que enfrentan los aprendices brasileños y qué propuestas metodológicas pueden contribuir al desarrollo de una competencia fonético-fonológica más sólida, flexible y sociolingüísticamente informada.

Enseñar pronunciación en español/L2 en el aula: desafíos y propuestas

La autoevaluación es un proceso fundamental al hablar de educación y procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes. El progreso continuo, guiado por un profesional cualificado, es esencial para un verdadero avance metodológico. Estas actitudes forman parte de los objetivos establecidos que siempre deben perseguirse con sinceridad y valentía en el proceso de estudio y desarrollo, promoviendo el aprendizaje autónomo y considerando siempre el contexto cultural de Brasil o del país donde se habla la lengua meta.

Según Almeida Filho (1995), la bibliografía disponible sobre la enseñanza de L2 no abarca todas las particularidades de la enseñanza de lenguas relacionadas. Existe una falta de investigación en este ámbito, por lo que los docentes no disponen de un material más amplio y de mayor calidad para enriquecer sus clases. Volviendo a la cuestión de adquisición fonético-fonológica de una L2, según Nobre y Almeida (2012), se puede postular lo siguiente: el hecho

de que el estudiante intente minimizar sus marcas de acento puede indicar una actitud positiva individual en relación con el idioma de destino y como esto despertar una reacción también positiva desde parte de las voces nativas de ese idioma.

Al identificarse con la comunidad lingüística de la lengua meta y ser capaz de producir discursos espontáneos con naturalidad en distintos contextos comunicativos, el aprendiz puede ser considerado funcionalmente competente. Sin embargo, en el ámbito del aprendizaje de la pronunciación, la fluidez no se limita a la capacidad de comunicarse, sino que implica la adquisición del sistema sonoro de la L2 y la habilidad de diferenciarlo del sistema fonológico de la L1. En este proceso, el aprendiz necesita reorganizar sus categorías fonológicas, creando nuevas distinciones para los segmentos y patrones prosódicos de la L2, a menudo partiendo de aproximaciones basadas en su L1.

El grado de transferencia negativa de los patrones del portugués en la adquisición fonológica del español varía entre los aprendices y depende tanto de factores individuales como de la naturaleza del fenómeno lingüístico en cuestión, ya sea segmental (sonidos específicos) o suprasegmental (acento, ritmo, entonación). Asimismo, el desempeño en la producción oral está condicionado por el registro comunicativo: en contextos más formales, el aprendiz tiende a ejercer mayor control consciente sobre su pronunciación, mientras que en situaciones informales se requiere mayor automatización, velocidad y fluidez.

Se verifica que factores socioculturales y sociopsicológicos influyen directamente en el nivel de competencia fonológica alcanzado. Entre ellos destacan la edad, la aptitud, la motivación y el perfil psicológico del aprendiz. Además, aspectos como el estigma asociado a un acento marcado, la resistencia a perder rasgos identitarios de la L1 y características individuales como la introversión o extroversión inciden significativamente en el desarrollo de la pronunciación en una L2. Pennington (1994) recuerda que estos factores conducen a los aprendices a encontrar con tres tipos de barreras en su proceso de adquisición fonológico:

- (I) la barrera fisiológica: “No consigo cambiar”
- (II) la barrera psicológica: “No necesito cambiar”
- (III) la barrera sociocultural: “No creo que sea bueno cambiar”.

Para aprender a producir los sonidos de una lengua meta no solo de forma aislada, sino también en contexto y en diferentes situaciones de uso, el aprendiz necesita una formación específica. En otras palabras, la motivación es fundamental porque el aprendiz debe estar dispuesto a practicar el conocimiento adquirido. Cuanto mayor sea la inmersión y más diferenciado su contacto con las variedades dialectales de la lengua que está aprendiendo, más

fácilmente aprenderá a detectar y mejorar su desempeño oral. La predisposición del aprendiz a interactuar en diversas situaciones comunicativas con hablantes de la lengua meta le permite, por lo tanto, una mayor exposición y, en consecuencia, aumenta significativamente sus posibilidades de éxito en la expresión oral. ¿Qué se consideraría una buena pronunciación? La respuesta implica un juicio de valor que varía de persona a persona. Hablar "como un nativo" es una meta inalcanzable. Por otro lado, una mala expresión oral a menudo puede ocultar un buen dominio de la gramática, por ejemplo.

El grado de importancia que se le atribuye a la enseñanza de la fonética y la fonología varía de un profesor a otro. Según Alves (2020, 2025a), lo ideal sería enfatizar la enseñanza de la pronunciación desde el inicio de la adquisición de una L2, explicando las particularidades fonéticas de los sonidos "nuevos" para el estudiante, es decir, los sonidos que se presentan, y explicando los sonidos de la L1 del estudiante, a la vez que se explican los contextos de usos diferenciados de los sonidos que presentan mayores problemas de percepción y producción oral. Aunque las estrategias para aprender la pronunciación sean muy complejas, recientemente han comenzado a recibir atención por parte de los investigadores. Estudios más amplios pueden ayudar a los docentes a evaluar las ventajas y desventajas en relación con la instrucción formal. La mayoría de los profesores de L2 consideran que enseñar pronunciación es difícil. Sin embargo, capacitar a los estudiantes en la producción correcta de unidades segmentales es una tarea que, según todos los investigadores, puede lograrse sin mayores problemas.

En lo que respecta a la pronunciación suprasegmental, sin embargo, encontramos opiniones divididas. El desempeño suprasegmental de un estudiante suele asociarse con su fluidez y se mide directamente en relación con el número de pausas (silenciosas o con sonido), vacilaciones, repeticiones, falsos comienzos y velocidad de enunciación. Otros aspectos prosódicos, como la acentuación principal, también se han identificado como esenciales para la inteligibilidad. A pesar de la imposibilidad de que un estudiante adquiriera una pronunciación idéntica a la de un hablante nativo, el profesor puede mejorar significativamente su desempeño mediante la formación formal en pronunciación.

Es responsabilidad del profesor guiar al alumno hacia la producción de un habla adecuada, aunque no estrictamente correcta. Los efectos positivos de este tipo de formación no siempre pueden sustituirse por la simple exposición continua al idioma adicional, ya sea mediante inmersión o cualquier otro método. Tradicionalmente, la práctica de la pronunciación implicaba comprender y reproducir contrastes mínimos a partir de un modelo grabado por un hablante nativo o producido por el profesor. Esto se complementaba con técnicas para la

descripción articulatoria de los sonidos de la lengua meta. Con la aparición del método comunicativo, la enseñanza de la pronunciación quedó inicialmente relegada a un segundo plano. Posteriormente, se reconsideró la pronunciación en función de su contribución a la construcción del significado en el contexto comunicativo, siguiendo un enfoque holístico que otorgaba mayor importancia al "desempeño general", es decir, a la producción oral del alumno basada en su fluidez.

Una de las razones que llevaron a la sustitución del método tradicional por el comunicativo fue que el primero se basaba en ejercicios de pronunciación centrados en la articulación de fonemas, la identificación y producción de pares mínimos y diálogos artificiales, que no reflejaban situaciones comunicativas reales ni situaciones lo suficientemente cercanas a la realidad. ¿Cómo evaluar, entonces, esta fluidez? Si bien es importante producir los sonidos de una L2 con detalles fonéticos lo más cercanos posible a su representación prototípica, la prosodia parece influir considerablemente en la valoración de lo que se consideraría un hablante fluido.

Sin embargo, las variaciones en el contorno melódico determinadas por la situación discursiva son extremadamente difíciles de enseñar, debido a la variabilidad a la que están sujetas en situaciones de uso efectivo. Al igual que con los segmentos, la percepción precede a la producción en lo que respecta a los suprasegmentos. La entonación es la primera característica oral que adquiere un niño y también la más resistente al control en el habla adulta. Para producir un determinado efecto modal, por ejemplo, mediante un patrón melódico, es necesario poder percibirlo previamente.

La precisión y la fluidez están estrechamente relacionadas. No se trata solo de la correcta producción de sonidos y patrones segmentales, pues el aspecto de la entonación es fundamental. Para aproximarse a la producción oral de un hablante nativo, el aprendiz necesita ir más allá del dominio de segmentos aislados; necesita aprender a enlazarlos, situarlos dentro del continuo del habla, similar al de los hablantes nativos, y darles un tono de voz propio de un hablante nativo. La mayor dificultad en la enseñanza de la pronunciación radica en que opera a nivel subconsciente. Sin embargo, incluso en relación con los segmentos, existen procesos automáticos en la L1 del aprendiz que son difíciles de controlar conscientemente durante la producción oral, y reglas variables de la lengua meta con las que los estudiantes deben familiarizarse durante la percepción.

Según Nobre y Almeida (2012), muchos investigadores consideran imposible enseñar formalmente la pronunciación, ya que se trata de un proceso neurolingüístico que solo se

adquiere de forma natural en una situación real de interacción lingüística. Los defensores del método comunicativo consideran fundamental que el alumno comprenda cómo la pronunciación afecta al proceso comunicativo, de modo que pueda evaluar dónde se desvía del patrón esperado y por qué no fue comprendido. Entre las ventajas del método comunicativo se encuentran: desviar la atención del desempeño del alumno, reduciendo el nerviosismo y la expectativa de error; cambiar el objetivo para que el estudiante cree mensajes inteligibles en lugar de imitar el acento nativo, que nunca podrá reproducir por completo; y romper la barrera entre la enseñanza de segmentos, por un lado, y suprasegmentos, por otro.

Cabe señalar que no deben confundirse los grados de acento, comprensión e inteligibilidad. El acento puede dar lugar a una “xenofobia selectiva” sin afectar necesariamente a la inteligibilidad en términos estrictamente lingüísticos. Los métodos centrados en el alumno adoptan ejercicios de práctica oral basados en situaciones comunicativas reales, utilizando enunciados completos y poniendo de relieve el análisis de palabras y segmentos en su contexto de uso más amplio. Recientemente, como se mencionó anteriormente, ha resurgido el interés por el estudio específico de la fonética y, por lo tanto, se han lanzado al mercado editorial métodos dirigidos a la enseñanza específica de la pronunciación a aprendices. Estos manuales suelen abordar diferentes aspectos de la producción del habla, tales como: sonidos vocálicos y consonánticos, cambios fonéticos que sufren los sonidos en el continuo del habla, patrones de acentuación de palabras, ritmo y entonación.

Con estos métodos, se retomó el análisis contrastivo, un recurso válido para el estudio de la pronunciación, ámbito en el que el repertorio fonético completo del hablante desempeña un papel fundamental. También es necesario considerar la importancia de la sílaba como unidad jerárquica de organización de los sistemas fonológicos, especialmente desde el punto de vista de la percepción, ya que los sonidos pueden sufrir diferentes cambios fonéticos según su posición en la sílaba. La comparación entre los sistemas fonológicos de la L1 y la lengua meta en relación con el desempeño oral de los aprendices de una L2 fue lo que dio origen a los conceptos de interlengua, transferencia positiva y negativa y fosilización.

En este marco, el análisis de la pronunciación no puede limitarse a la identificación de errores, sino que debe entenderse como un proceso dinámico de reorganización fonológica, en el que el aprendiz construye gradualmente un sistema intermedio influido por su L1 y por la lengua meta. Este proceso implica ajustes articulatorios y la reconfiguración de patrones perceptivos y prosódicos, lo que refuerza la necesidad de una enseñanza que integre conciencia fonológica, variación lingüística y uso comunicativo real. De este modo, se afirma:

No se debe enseñar español a los hablantes de portugués (y viceversa) de la misma manera, con el mismo enfoque y metodología que se les enseña el inglés a estos hablantes. Mucho más que respetarse, la proximidad tipológica de las dos lenguas debe explorarse mejor, utilizarse para construir una enseñanza/aprendizaje de estas lenguas hermanas que sirvan mejor a este público. Esto implica evidentemente el impulso y la investigación en este ámbito de la enseñanza de lenguas. Una de las características peculiares de estas lenguas es la llamada – lengua provisional de transición– conocida en Brasil como *portunhol* (interlengua). (Alves, 2025a, p. 216)

En este sentido, comprender la interlengua como un sistema estructurado y condicionado por factores lingüísticos y sociocognitivos permite avanzar hacia una descripción más precisa del comportamiento fonético-fonológico de los aprendices. A partir de esta perspectiva, se hace necesario observar empíricamente cómo estos procesos se manifiestan en producciones reales, considerando variables como la exposición a variedades, el grado de conciencia lingüística y las estrategias de autoevaluación. Es precisamente en este punto donde se inserta la presente investigación, que busca analizar estos fenómenos a partir de datos concretos, lo que justifica la caracterización detallada del *corpus* de estudio que se presenta a continuación.

Caracterización del *corpus* de investigación

Con el objetivo de investigar la producción y comprensión oral de hablantes de español como segunda lengua (L2), se creó un *corpus* auténtico titulado “SOPRELE UFRJ”. Este *corpus* se compone principalmente de grabaciones de habla de estudiantes del curso de Letras Portuguesas/Españolas de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), con cuatro participantes de cada uno de los ocho semestres del curso de profesorado en Letras, lo que suma un total de 30 estudiantes entre el segundo semestre de 2012 y el primer semestre de 2013.

Sin embargo, este artículo presentará la información lingüística de los participantes en la investigación, no sus datos orales, basándose en un análisis crítico detallado de la metodología empleada, la ficha informativa de los participantes (tabla 1) y las declaraciones de autorización (figuras 1 y 2). Inspirada en la Escuela de Sociología de Chicago, esta

investigación se fundamenta en la interpretación y el análisis observacional, principalmente en trabajo de campo con datos de habla. Se considera que estos datos pueden aportar información no solo sobre las lenguas y variedades estudiadas, sino también sobre la historia, las condiciones de vida y las costumbres de sus hablantes, como se ve en Alves (2020). Además, el material producido se organizó siguiendo criterios específicos, cuantificando los datos en términos de frecuencia de uso y variables sociales (sexo, edad y nivel educativo).

Así pues, a continuación, se presenta el formulario de la tabla 1 que los participantes en la investigación completaron, informando al investigador de sus datos interlingüísticos entre las lenguas que dominan. Este formulario es un instrumento fundamental para recopilar datos detallados sobre las personas involucradas en el estudio, lo que permite un análisis profundo de sus características lingüísticas, sociales y culturales. Está estructurado en dos partes principales, cada una con objetivos específicos, orientados a trazar el perfil de los participantes y sus experiencias de aprendizaje y uso del español como L2.

La primera parte del formulario, datos personales y perfil lingüístico se centra en información básica del participante, como nombre completo, género, edad, dirección, número de teléfono, correo electrónico y fecha de nacimiento. Estos datos son esenciales para contextualizar demográficamente al participante, si bien se preserva su identidad para garantizar la confidencialidad. Además, se solicita el nivel educativo, lo que permite clasificar a los participantes en diferentes niveles, como primaria, secundaria, licenciatura o posgrado. Esta información es crucial para comprender la formación académica del participante y su posible influencia en el aprendizaje de idiomas.

Otro aspecto relevante es identificar otros idiomas que el participante hable además del portugués. Esta pregunta busca mapear el repertorio lingüístico del individuo, que puede influir directamente en su dominio del español. El formulario también solicita al participante que evalúe su nivel de dominio en cada idioma mencionado, utilizando una escala que va desde básico hasta avanzado. Esta autoevaluación, aunque subjetiva, ofrece información sobre cómo el participante percibe sus habilidades lingüísticas en términos de expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura. La pregunta sobre qué idioma adicional aprendió primero es particularmente interesante, ya que puede revelar patrones de adquisición del lenguaje y la influencia de un idioma inicial en el aprendizaje posterior de otros, como el español. Finalmente, se solicita la profesión u ocupación del participante, lo que ayuda a comprender el contexto social y profesional en el que se utiliza el español, ya sea por necesidad profesional o interés personal.

Además, la segunda parte del formulario está dedicada específicamente a las experiencias del participante con la cultura española e hispana. La primera pregunta indaga si el participante ha visitado alguna vez un país de habla hispana, lo que podría haber influido significativamente en su exposición al idioma y su pronunciación. También se pregunta sobre la duración de la estancia en estos países, ya que una estancia más prolongada puede resultar en una mayor inmersión y familiaridad con el idioma. El formulario también busca comprender si el participante había estudiado español antes de visitar un país de habla hispana, lo que podría indicar si la motivación para aprender estuvo influenciada por una experiencia previa o surgió de un interés profesional o personal. La variedad de español aprendido es otro punto importante, ya que las diferentes regiones hispanohablantes presentan variaciones fonéticas, léxicas y gramaticales que pueden afectar la pronunciación y el uso del idioma.

Se detalla el lugar donde el participante estudió o está estudiando español, incluyendo opciones como títulos universitarios, cursos de idiomas, clases particulares u otros contextos. Esta información es valiosa para comprender el entorno de aprendizaje y la calidad de la enseñanza recibida. Además, si el participante está cursando una licenciatura en español, se le pide que indique los cursos de español que está tomando, lo que permite evaluar la profundidad y amplitud de sus estudios. También se investiga la presencia de profesores nativos y la variedad de español que hablan, ya que esto puede influir directamente en la pronunciación y la familiaridad del participante con diferentes acentos. Asimismo, se mencionan los materiales didácticos utilizados, como los libros, lo que ayuda a comprender la base teórica y práctica del aprendizaje.

El cuestionario también explora el contacto del participante con el español fuera del aula, como la interacción con hablantes nativos, la lectura de libros, periódicos o revistas en español y el consumo de contenido audiovisual en español. Estas actividades extracurriculares son indicadores importantes de inmersión y práctica continua del idioma. Finalmente, se invita al participante a compartir su conocimiento cultural de voces hispánicas, incluyendo cine, literatura, gastronomía y deportes. Esta pregunta busca comprender en qué medida el interés por la cultura influye en el aprendizaje del idioma y viceversa. El cuestionario también pregunta si el participante desea seguir la producción científica de la investigación, lo que demuestra su interés en mantenerse informado sobre los resultados y avances del estudio.

Formulario de participante

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO
FACULTAD DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTEGRADO

Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 a brasileños: problemas de acento y pronunciación

Tabla 1 - Formulario de información del participante

PARTE 1				
Nombre completo				
Sexo	☐ F ☐ M		EDAD	
Dirección				
Teléfono				
Correo electrónico				
Fecha de nacimiento	/ /			
Nivel de educación	☐ Escuela primaria ☐ Escuela secundaria ☐ Estudiante de pregrado. ☐ Estudiante de posgrado.			
¿Hablas otros idiomas además del portugués?	1.	2.	3.	4.
En su opinión, ¿cuál es su nivel de dominio de cada uno de los idiomas mencionados anteriormente? Considere la siguiente escala: A = avanzado; B = intermedio; C = básico				
Idioma 1	Idioma 2	Idioma 3	Idioma 4	
Él habla	Él habla	Él habla	Él habla	
Escuchar	Escuchar	Escuchar	Escuchar	
Leer	Leer	Leer	Leer	
Él escribe	Él escribe	Él escribe	Él escribe	
¿Qué idioma adicional aprendiste primero?				
¿Cuál es su profesión u ocupación?				
PARTE 2				
¿Has estado alguna vez en un país donde el español sea el idioma nativo? ¿Cuál?				
¿Cuánto tiempo te quedaste allí?				
¿Habías estudiado español antes de visitar este país?	☐ sí ☐ no			
¿Por qué empezaste a estudiar español?	☐ interés profesional ☐ otro _____			

¿Qué variedad de español aprendiste?	
¿Dónde estudiaste/estás estudiando?	☐ graduación universitaria ☐ curso de idiomas ☐ clases particulares
Si estás estudiando español en la universidad, enumera los cursos de español que has realizado.	
¿Cuándo? ¿durante cuánto tiempo?	
¿Tuviste algún profesor nativo?	☐ sí ☐ no
¿Habla nativo de qué variedad de español?	
¿Cuánto tiempo?	
¿Qué libros usaste para estudiar?	
¿Qué otro contacto con el español tienes además del aula?	
¿Tienes algún amigo que sea hispanohablante nativo?	☐ sí ☐ no
¿Vives con alguien que hable español?	☐ sí ☐ no
¿Lees (libros, periódicos, etc.) En español?	☐ sí ☐ no
¿Con qué frecuencia?	☐ a diario ☐ semanalmente ☐ mensual
¿Ves la televisión en español siempre que te es posible?	☐ sí ☐ no
¿Con qué frecuencia?	☐ a diario ☐ semanalmente ☐ mensual
Por favor, proporcione información sobre sus conocimientos de la cultura hispana. (Cine, Literatura, Gastronomía, Deportes)	
¿Le gustaría seguir la producción científica relacionada con esta investigación?	☐ SÍ ☐ NO

Entiendo que mi desempeño individual no está siendo evaluado y autorizo el uso de mis datos de voz en investigaciones científicas, siempre y cuando no se revele mi identidad.

FIRMA

Río de Janeiro, ____ de _____ de ____.

De este modo, resulta evidente que este formulario para participantes, en la tabla 1, constituye un instrumento completo y bien estructurado que permite recopilar datos esenciales para la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del español/L2. No solo describe el perfil lingüístico y social de los participantes, sino que también explora sus experiencias prácticas con el idioma y su relación con la cultura hispana. La inclusión de preguntas sobre el contacto con hablantes nativos, el consumo de medios de comunicación en español y el conocimiento cultural enriquece el análisis, ofreciendo una visión holística del proceso de adquisición del idioma.

Además, el formulario respeta la privacidad de los participantes, garantizando que sus identidades no se revelen y que los datos recopilados se utilicen exclusivamente con fines científicos. La autorización para el uso de grabaciones de voz en la investigación, sin evaluación individual del desempeño, refuerza el carácter ético y colaborativo de la misma. En resumen, el formulario para participantes es una herramienta indispensable para la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, lo que contribuye significativamente a la comprensión de los desafíos y particularidades de la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua entre hablantes brasileños.

Declaración del investigador y consentimiento del participante

Desde esta perspectiva metodológica, la sección siguiente presenta la declaración de investigación y los documentos de autorización firmados por el investigador y por los participantes. Estos materiales son fundamentales en cualquier estudio con seres humanos, especialmente en el ámbito de la lingüística, donde la recopilación de datos personales y grabaciones de audio exige un compromiso riguroso con la ética, la transparencia y la confidencialidad. Su función además de cumplir formalmente exigencias éticas fortalece la confianza entre investigador y participantes, al garantizar que los datos serán utilizados de manera responsable y exclusivamente con fines académicos y científicos.

La declaración del investigador constituye un compromiso formal de uso ético de los datos, afirmando que las grabaciones y demás informaciones recopiladas no serán empleadas con fines comerciales ni de manera indebida y que la identidad de los participantes será preservada en todo momento. Por su parte, el formulario de autorización expresa el consentimiento libre e informado del participante, quien acepta voluntariamente aportar sus

datos y grabaciones para fines de investigación lingüística, con pleno conocimiento de los objetivos del estudio. En conjunto, ambos documentos aseguran la protección de la privacidad, la autonomía y la dignidad de los participantes, además de reforzar la credibilidad científica de la investigación. Todo ello se presenta a continuación en las figuras 1 y 2.

ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A
BRASILEIROS – PROBLEMAS DE SOTAQUE E PRONÚNCIA

DECLARAÇÃO

Declaramos, para todos os fins, que os dados de áudio coletados de
_____ em ____ / ____ / ____ serão usados para fins de
pesquisa estritamente acadêmica, comprometendo-nos, inclusive, a preservar o sigilo de todas as
informações armazenadas.

Pesquisador

Figura 1 - Declaración del investigador

ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A
BRASILEIROS – PROBLEMAS DE SOTAQUE E DE PRONÚNCIA

FICHA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo o pesquisador a
utilizar minhas gravações em áudio para pesquisa linguística e única e exclusivamente para esse
fim. Entendo e aceito que meus dados pessoais, sociais e linguísticos estão protegidos e
preservados pelo direito de sigilo.

Cidade, ____ de _____ de ____.

Participante

Figura 2 - Autorización del participante en la investigación.

De este modo, la declaración del investigador y la autorización del participante se entienden como documentos que constituyen la base ética y legal de la investigación. Mientras la primera formaliza el compromiso del investigador con la integridad y la confidencialidad, la segunda garantiza el consentimiento libre e informado del participante, asegurando su conocimiento sobre los objetivos, métodos y alcances del estudio. En conjunto, ambos documentos resguardan derechos fundamentales como la privacidad, la autonomía y la protección de datos, además de prevenir posibles conflictos o malentendidos entre las partes.

Siendo así, consolidado el encuadre metodológico de la investigación, se cuenta con una base consistente para avanzar hacia la dimensión interpretativa del estudio. Estos instrumentos permitieron organizar la recopilación de datos y reunir información esencial sobre las

trayectorias lingüísticas y socioculturales de los participantes, aspectos fundamentales para comprender su relación con la pronunciación del español/L2. A partir de este soporte metodológico, la sección siguiente se dedica al análisis cualitativo de los datos del *corpus*, con el fin de interpretar de manera más profunda cómo se articulan variables diversas en el proceso de adquisición fonético-fonológica del español por parte de aprendices brasileños.

Análisis cualitativo de los datos

El análisis cualitativo de los datos obtenidos a partir del formulario sociolingüístico permite delinear con mayor precisión el perfil de los participantes y, sobre todo, comprender cómo variables biográficas, académicas, lingüísticas y actitudinales se articulan en el proceso de adquisición fonético-fonológica del español como L2 por hablantes brasileños, basándose en los aportes de los estudios de Castro (1996). Así, los datos cualitativos abajo revelan un levantamiento de información contextual y un entramado de factores que explican la relación entre exposición lingüística, repertorios de aprendizaje y desempeño oral. Así, los resultados deben leerse como un conjunto de indicadores interdependientes que permiten interpretar cómo se configura la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en un contexto de lenguas próximas.

En este sentido, los datos del formulario describen quiénes son los aprendices, qué tipo de español aprenden, en qué condiciones lo aprenden, qué modelos de pronunciación reciben y qué representaciones construyen sobre la lengua. Se trata, por tanto, de un *corpus* metalingüístico y sociolingüístico de gran valor interpretativo, ya que permite acceder no solo a prácticas, sino también a ideologías, expectativas, formas de exposición y trayectorias de contacto con la lengua meta. Esto es importante en el estudio de la pronunciación, un dominio de la adquisición de L2 que depende de la instrucción formal y de variables afectivas, perceptivas, identitarias y socioculturales.

A partir de esta lógica, los doce ejes analíticos que siguen deben ser entendidos como dimensiones complementarias de un mismo fenómeno: la construcción de una competencia oral en español por parte de estudiantes brasileños cuya relación con la lengua está mediada por la proximidad tipológica con el portugués, por la universidad como principal espacio de formación, por una exposición parcial a la diversidad del mundo hispanohablante y por creencias normativas que atraviesan sus percepciones sobre acento, corrección y prestigio.

A. Rango de edad: de 18 a 30 años

El hecho de que los participantes se sitúen en una franja etaria entre los 18 y los 30 años es un dato particularmente relevante para el análisis de la adquisición fonético-fonológica. Se trata de un grupo compuesto mayoritariamente por jóvenes adultos, es decir, aprendices que ya han consolidado plenamente el sistema fonológico de la L1 y que, por tanto, aprenden una segunda lengua en un momento de menor plasticidad articulatoria y perceptiva que en la infancia. Sin embargo, esta limitación potencial no debe interpretarse de forma determinista. Si bien la literatura sobre período crítico y adquisición fonológica ha señalado restricciones asociadas a la edad, también ha demostrado que el desarrollo de una pronunciación altamente inteligible y funcional sigue siendo plenamente posible en la adultez, sobre todo cuando hay motivación, conciencia fonológica y exposición significativa.

Por otra parte, la edad de los participantes se relaciona directamente con otras variables observadas en el *corpus*, como el hecho de haber iniciado el estudio formal del español en la universidad, la fuerte presencia del inglés como L2 y la dependencia del contexto institucional para el contacto con el español. Es decir, la edad no puede analizarse aisladamente: ella se articula con el tipo de trayectoria lingüística y académica de los sujetos y ayuda a explicar por qué la adquisición de la pronunciación se construye más como un proceso de reorganización consciente que como una incorporación espontánea del sistema sonoro de la lengua meta.

B. Antecedentes académicos: actualmente matriculado en educación superior

El hecho de que todos los participantes estén matriculados en educación superior, específicamente en una carrera de Letras Portugués/Español, constituye uno de los rasgos más significativos del perfil del grupo. No se trata, por tanto, de aprendices ocasionales, autodidactas o exclusivamente motivados por necesidades instrumentales inmediatas, sino de sujetos cuya relación con el español está inserta en un marco de formación profesional, intelectual y disciplinar. Esto supone, en principio, un mayor contacto con teorías lingüísticas, reflexión gramatical, lectura académica y discusión sobre variación y norma, elementos que pueden influir positivamente en la construcción de una conciencia fonético-fonológica más elaborada.

Sin embargo, los datos sugieren que esta formación académica, aunque sólida en términos generales, no necesariamente se traduce en una exposición amplia y equilibrada a la diversidad fonética del español ni en una enseñanza sistemática de la pronunciación. En otras palabras, el hecho de ser estudiantes universitarios de lenguas no garantiza, por sí mismo, un dominio más refinado de la oralidad, especialmente cuando la formación recibida privilegia

contenidos gramaticales, literarios o normativos por encima de la escucha variada, la percepción fonológica y la práctica oral orientada. Este hallazgo es importante porque revela una posible disociación entre “saber sobre la lengua” y “saber sonar en la lengua”.

C. Habla otros idiomas: el 80%

El hecho de que el 80% de los participantes declare hablar otras lenguas además del portugués constituye un indicador importante de repertorio multilingüe, especialmente en un curso de Letras. Este dato permite suponer que muchos de los aprendices ya han pasado por experiencias previas de adquisición de una L2, lo que puede favorecer el desarrollo de estrategias metacognitivas, una mayor tolerancia a la variación y una sensibilidad más afinada hacia contrastes fonológicos no presentes en la L1. Desde esta perspectiva, el multilingüismo previo puede funcionar como un recurso facilitador en la adquisición del español, especialmente en lo que respecta a la percepción de sonidos.

No obstante, el multilingüismo no actúa únicamente como ventaja. También puede introducir interferencias complejas, sobre todo cuando el aprendiz moviliza simultáneamente conocimientos de más de una lengua en la producción oral. En contextos de proximidad lingüística, como el del portugués y el español, esta situación se vuelve aún más interesante: el aprendiz no solo transfiere rasgos de la L1, sino que también puede activar estrategias o patrones aprendidos en otras lenguas adicionales, como el inglés. Esto refuerza la idea de que la interlengua de estos estudiantes no debe entenderse como una simple “mezcla” entre portugués y español, sino como un sistema dinámico, atravesado por múltiples influencias lingüísticas y por trayectorias previas de aprendizaje.

D. Primera lengua adicional: inglés (el 75%)

El predominio del inglés como primera lengua adicional para el 75% de los participantes es una pieza central para comprender la trayectoria lingüística del grupo. En el contexto brasileño, el inglés suele ocupar el lugar de primera lengua adicional institucionalizada, lo que significa que, para muchos estudiantes, el aprendizaje del español ocurre después de una experiencia previa de escolarización en una lengua no próxima tipológicamente al portugués. Esta experiencia puede influir tanto en las expectativas del aprendiz como en sus representaciones sobre lo qué significa “aprender a pronunciar bien”.

En este caso de la anglofonía, muchos estudiantes han sido expuestos a una enseñanza tradicionalmente marcada por una fuerte atención a la diferencia fonética y por una percepción

de distancia entre la L1 y la lengua meta. Al pasar al español, en cambio, se enfrentan a una situación distinta: la cercanía léxica, morfosintáctica y fonológica con el portugués genera una sensación de accesibilidad que, paradójicamente, puede disminuir la vigilancia fonética y favorecer la automatización de producciones transferidas. En otras palabras, el español tiende a ser percibido como una lengua “más fácil”, y precisamente por eso puede ser abordado con menos atención fonético-fonológica que el inglés. Este dato es fundamental porque ayuda a explicar por qué la proximidad lingüística no siempre conduce a una pronunciación más competente. Por el contrario, puede crear una falsa transparencia, en la que el aprendiz cree dominar rápidamente la oralidad sin haber reorganizado sus categorías fonológicas.

E. ¿Has estado alguna vez en un país de habla hispana? el 20%

El hecho de que solo el 20% de los participantes haya estado alguna vez en un país de habla hispana revela una escasa experiencia de inmersión directa, lo cual tiene implicaciones importantes para el desarrollo de la pronunciación. La inmersión, aunque no garantiza por sí sola una mejora automática en la competencia oral, sí proporciona condiciones particularmente favorables para la percepción de patrones prosódicos, la exposición a ritmos naturales del habla, la adaptación a la variación dialectal y la negociación de significado en tiempo real. En ausencia de esa experiencia, el aprendizaje de la pronunciación depende mucho más del *input* institucional y del acceso indirecto a la lengua.

Este dato se vuelve aún más relevante cuando se lo relaciona con la baja exposición a medios de comunicación en español y con el hecho de que la mayoría comenzó a estudiar español recién en la universidad. En conjunto, estas variables muestran que gran parte del grupo ha construido su relación con el español en un espacio predominantemente académico, controlado y relativamente artificial en términos de uso real. Esto puede explicar por qué muchos estudiantes desarrollan una competencia metalingüística razonable, pero no necesariamente una soltura perceptiva y productiva equivalente en la oralidad espontánea.

F. Empezó a estudiar español en la universidad: el 90%

La verificación de que el 90% de los participantes haya comenzado a estudiar español recién en la universidad es uno de los hallazgos más reveladores del *corpus*. Este dato indica que, para la gran mayoría, el español no formó parte de una trayectoria de aprendizaje temprana ni de una exposición prolongada en etapas escolares anteriores, sino que ingresó en su repertorio como una lengua académicamente institucionalizada en la adultez. Desde el punto de vista

fonético-fonológico, esto significa que el aprendizaje del español se inició cuando los patrones de percepción y producción del portugués ya estaban altamente automatizados, lo que aumenta la probabilidad de transferencia interlingüística y de fosilización de ciertos rasgos.

Por otro lado, precisamente porque el aprendizaje comienza en la universidad, el aula se convierte en el principal espacio de construcción del sistema sonoro del español. Esto aumenta enormemente la responsabilidad pedagógica de la enseñanza formal, ya que será allí donde el aprendiz tendrá su primer contacto sistemático con la pronunciación, con las variedades y con la escucha atenta de la lengua meta. Por ello, este dato refuerza la necesidad de pensar la universidad no solo como espacio de transmisión de contenidos, sino como entorno decisivo para la formación fonético-fonológica de los futuros profesionales de la lengua.

G. Variedad de español aprendida: madrileña (el 80%)

La predominancia de la variedad madrileña como modelo de referencia para el 80% de los participantes constituye uno de los datos más significativos del análisis, porque revela no solo una preferencia descriptiva, sino una fuerte orientación normativa e ideológica en la enseñanza recibida. El hecho de que una mayoría tan expresiva identifique su pronunciación o su aprendizaje con el español de Madrid sugiere que esta variedad ha sido presentada como el modelo más legítimo, más visible o prestigioso dentro del proceso formativo. Esto no es trivial: la elección de una variedad como referencia nunca es neutra, ya que implica jerarquías de prestigio, representaciones de corrección y formas de legitimación lingüística.

Desde el punto de vista fonético-fonológico, la centralidad del modelo madrileño puede tener efectos concretos sobre la percepción y la producción de los estudiantes. La exposición predominante a una sola variedad tiende a restringir el repertorio perceptivo del aprendiz, dificultando el reconocimiento y la acomodación a otros patrones fonéticos del español, especialmente aquellos más presentes en América Latina y, por razones geográficas, más relevantes para el contexto brasileño.

H. Exposición a medios de comunicación en español: baja (el 90% sin exposición)

La escasa exposición a medios de comunicación en español constituye una de las variables más críticas del conjunto de datos, ya que afecta directamente el tipo y la calidad del *input* al que los aprendices tienen acceso. Que el 90% de los participantes declare no mantener un contacto significativo con periódicos, televisión, libros o contenidos audiovisuales en español fuera del contexto académico sugiere que su relación con la lengua está fuertemente

restringida al aula y a los materiales de enseñanza. Desde una perspectiva de adquisición de la pronunciación, esto es especialmente problemático, porque la competencia fonético-fonológica no se desarrolla únicamente mediante instrucción explícita, sino también mediante exposición reiterada, diversa y contextualizada al habla real.

La baja presencia del español en la vida cotidiana de los participantes limita la posibilidad de desarrollar sensibilidad hacia la variación prosódica, el ritmo del habla, las diferencias dialectales, los estilos discursivos y las realizaciones fonéticas en uso natural. Es decir, el problema no es solo “escuchar poco español”, sino escuchar un español probablemente muy filtrado, didactizado y descontextualizado. Esto contribuye a que la pronunciación se aprenda como un objeto escolar y no como una práctica viva de interacción, lo que puede favorecer la conservación de patrones transferidos del portugués y dificultar la automatización de secuencias fonéticas más propias del español.

I. Compañeros hispanohablantes nativos: el 90%

El alto porcentaje de participantes que declara tener compañeros hispanohablantes nativos es, en principio, un dato altamente positivo, ya que sugiere la existencia de oportunidades concretas de interacción auténtica con la lengua meta. Desde el punto de vista de la adquisición de la pronunciación, este tipo de contacto puede ser especialmente productivo, pues expone al aprendiz a realizaciones naturales del español, a estrategias conversacionales espontáneas, a diferentes velocidades de habla y a mecanismos de ajuste comunicativo que difícilmente se reproducen por completo en contextos exclusivamente pedagógicos. En teoría, estas interacciones podrían funcionar como un poderoso complemento del aprendizaje formal.

Sin embargo, el dato exige una lectura más fina. Tener compañeros hispanohablantes nativos no equivale necesariamente a interactuar con ellos de forma frecuente, significativa y lingüísticamente exigente. Es posible que parte de esas relaciones se mantenga en portugués, en interacciones breves o en contextos donde el español no sea efectivamente movilizado como lengua de intercambio sostenido. Por ello, la mera presencia de nativos en el entorno social no puede ser interpretada automáticamente como garantía de inmersión o de mejora fonético-fonológica. Lo relevante es existir calidad, regularidad y profundidad en el contacto.

J. Profesores nativos en el aula: el 100%

La verificación de que el 100% de los participantes haya tenido profesores nativos de español constituye un rasgo extremadamente interesante para el desarrollo de la competencia

oral. Desde una perspectiva tradicional, la presencia de docentes nativos suele asociarse con acceso a modelos “auténticos” de pronunciación, exposición a ritmos y patrones entonativos más naturales y contacto con formas de uso no siempre presentes en materiales didácticos. En el contexto de esta investigación, este dato sugiere que los aprendices no estuvieron aislados de la oralidad real del español dentro de su proceso formativo.

No obstante, el análisis cualitativo obliga a matizar esa lectura. La autenticidad del *input* no depende únicamente de la condición de natividad del profesor, sino también de la forma en que ese *input* es didácticamente trabajado. Tener profesores nativos no garantiza, por sí solo, una enseñanza sistemática de la pronunciación, ni tampoco una problematización crítica de la diversidad dialectal. Además, el hecho de que varios de esos docentes procedan de España y que la variedad madrileña aparezca como dominante en las respuestas sugiere que la natividad, en este caso, puede haber funcionado también como mecanismo de reforzamiento de una determinada jerarquía varietal.

K. Libro de texto utilizado: *Gramática y Práctica de Español para Brasileños*

El uso predominante de un mismo libro de texto, *Gramática y Práctica de Español para Brasileños* (Adrián Fanjul, Editora Santillana), es un dato particularmente importante porque revela el peso del material didáctico en la configuración del tipo de español que circula en el aula, material este que toma como referencia una variedad que tiene el voseo rioplatense como referencia, generando un “choque” con el imaginario jerárquico madrileño. En principio, se trata de un material valioso, especialmente por estar orientado a las necesidades específicas de aprendices brasileños y por considerar la interfaz portugués-español. Este tipo de enfoque resulta especialmente pertinente en contextos de lenguas próximas, ya que permite trabajar fenómenos de transferencia, falsos equivalentes, contrastes estructurales y puntos críticos de interferencia.

Por otra parte, desde la perspectiva específica de la pronunciación, cabe preguntarse hasta qué punto ese material ofrece una atención suficiente a la diversidad fonética y fonológica del español. Es decir, aunque pueda ser muy eficaz en términos gramaticales o contrastivos, no necesariamente garantiza una formación sólida en percepción y producción oral, especialmente si el componente fonético aparece subordinado o tratado de manera secundaria. Además, el predominio de un único material didáctico puede contribuir a la homogeneización de modelos lingüísticos y a la consolidación de una determinada representación del español “enseñable”. Si ese material no incorpora suficientemente la pluralidad dialectal, entonces termina

reforzando una enseñanza más centrada en la corrección normativa que en la competencia oral variacionalmente sensible. En este punto, el libro de texto deja de ser un mero recurso pedagógico para convertirse en un actor central en la construcción de ideologías lingüísticas.

L. Creencias y actitudes sobre las variedades lingüísticas del español

Las creencias y actitudes de los participantes respecto de las variedades del español constituyen quizá el núcleo interpretativo más denso de todo el análisis, porque permiten observar cómo la enseñanza de la pronunciación está atravesada no solo por factores técnicos, sino también por representaciones sociales, jerarquías simbólicas y procesos de identificación lingüística. Los datos muestran una tensión clara entre, por un lado, el discurso del respeto a la diversidad y, por otro, la búsqueda de una forma considerada “correcta”, “mejor” o “más adecuada” de hablar español. Esta tensión no es accidental: forma parte del modo en que las lenguas se enseñan, se valoran y se jerarquizan socialmente.

En este sentido, la preferencia por la variedad madrileña no debe interpretarse únicamente como una elección estética o pedagógica, sino como el resultado de un proceso de legitimación institucional de ciertas formas de habla frente a otras. Cuando los estudiantes internalizan que una variedad es más “bonita”, “clara”, “neutral” o “prestigiosa”, están reproduciendo ideologías lingüísticas que exceden el aula y que se vinculan con relaciones históricas de poder, colonialidad simbólica y desigual distribución del prestigio entre centros y periferias del mundo hispanohablante. Esta relación entre lenguaje y contracoloniaidad se puede profundizar en obras como Alves (2025b).

De esta manera, el análisis cualitativo de los datos permite afirmar que el proceso de adquisición fonético-fonológica del español por parte de estos aprendices brasileños está condicionado por una red compleja de factores interrelacionados: inicio tardío del aprendizaje en el ámbito universitario, fuerte institucionalización del contacto con la lengua, repertorio multilingüe previo, baja inmersión en contextos hispanohablantes, escasa exposición a medios de comunicación en español y predominio de un modelo madrileño como referencia normativa. A esto se suma la presencia significativa de profesores y compañeros nativos, lo que, en principio, constituye una oportunidad valiosa de contacto con la lengua, pero que no siempre se traduce en una interacción frecuente, diversa y pedagógicamente aprovechada.

Los datos evidencian, además, una paradoja relevante: aunque los estudiantes tienen acceso tanto institucional como interpersonal al español, con profesores nativos de diversas procedencias (España, Uruguay, Cuba, Argentina, México y Perú), compañeros

hispanohablantes y formación académica en Letras, este acceso no se convierte necesariamente en una exposición amplia y transformadora desde el punto de vista de la pronunciación. Este escenario muestra que el problema reside en la cantidad de *input* disponible, en su distribución, en su tratamiento pedagógico y en la forma en que es percibido por los aprendices.

Así, el análisis revela que la adquisición de la pronunciación depende además de factores lingüísticos, también de dimensiones socioculturales e identitarias. En consecuencia, los resultados apuntan hacia la necesidad de repensar la enseñanza de la pronunciación del español/L2 en Brasil desde una perspectiva menos normativista y más variacionista, sociolingüísticamente informada y centrada en la inteligibilidad, la conciencia fonológica y la diversidad dialectal. Esta reflexión se articula con las consideraciones finales del artículo, en las que se propondrán implicaciones didácticas y teóricas orientadas a una enseñanza más inclusiva y plural del español para hablantes de portugués.

Consideraciones

Este artículo partió de la necesidad de problematizar la enseñanza de la pronunciación del español/L2, tomando como eje el caso de aprendices brasileños. A lo largo del trabajo, se articularon tres dimensiones fundamentales: una discusión teórica sobre la adquisición fonético-fonológica y el papel de la interlengua y la transferencia lingüística; una reflexión didáctica sobre los desafíos específicos de enseñar pronunciación en español a hablantes de portugués; y, finalmente, un análisis cualitativo del *corpus* sociolingüístico, que permitió comprender cómo variables socio-pedagógicas inciden en el desempeño oral de los participantes. En conjunto, estas secciones evidencian que la pronunciación debe ser tratada con énfasis, articulando percepción, producción, identidad y uso social de la lengua.

Los resultados muestran que, si bien los aprendices cuentan con acceso institucional al español, este acceso no siempre se traduce en una exposición amplia y diversa. Factores como el inicio tardío del aprendizaje, la baja inmersión en contextos hispanohablantes, la limitada exposición a medios auténticos, el predominio de una variedad madrileña como modelo de referencia y la persistencia de creencias normativas sobre corrección y prestigio configuran un escenario complejo, en el que la proximidad entre portugués y español facilita la comunicación inicial, pero también favorece procesos de transferencia y fosilización. Así, se confirma que la

adquisición de la pronunciación es un proceso multifactorial, que excede lo estrictamente lingüístico e involucra dimensiones socioculturales, afectivas e ideológicas.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación apuntan hacia la necesidad de replantear los enfoques didácticos vigentes. Se hace imprescindible promover una enseñanza de la pronunciación que incorpore de manera explícita la variación lingüística, que priorice la inteligibilidad por encima de la imitación de un modelo único y que fomente el desarrollo de la conciencia fonológica y la exposición a múltiples variedades del español. Asimismo, es necesario integrar prácticas que amplíen el contacto con la lengua en contextos reales o mediáticos y que valoren las trayectorias lingüísticas previas de los aprendices como recursos.

Finalmente, este estudio contribuye al campo de la adquisición de L2 al evidenciar que la enseñanza de la pronunciación en contextos de lenguas próximas requiere enfoques específicos, sensibles tanto a las particularidades estructurales de las lenguas involucradas como a los factores sociolingüísticos que atraviesan el aprendizaje. En este sentido, se abren posibilidades para futuras investigaciones que profundicen en la relación entre percepción, producción y variación, así como en el desarrollo de propuestas didácticas que integren diversidad lingüística y formación crítica del aprendiz.

Referencias

ALVES, D. M. V. Fonologia do espanhol medieval: evolução das consoantes sibilantes desde o século XIV. *Medievalis*, v. 9, n2, p. 1-10, 2020. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/medievalis/article/view/44322>. Acceso en: 31 marzo 2026.

ALVES, D. M. V. Adquisición Fonológica del Español/LNM y descripción acústico-articulatoria de las sibilantes. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 80, p. 211–242, 2025a. Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/71655> Acceso en: 31 marzo 2026.

ALVES, D. M. V. Sociolinguística da memória: africanidades na formação do português brasileiro. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. e68021, 2025b. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/68021>. Acceso en: 31 marzo 2026.

ALVES, U. K et al. *Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Português para Extranjeros - Interfaz con el Español*. São Paulo: Editora Pontes, 1995.

CASTRO, S. T. R. Teorías de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras: implicaciones para el aula. *Contexturas*, n.º 3, 1996, pp. 39-46.

NOBRE, M. M^a. R.; ALMEIDA, P. M^a. ¿Enseñar la pronunciación del portugués brasileño a hispanohablantes? ¿Un ideal alcanzable? *Revista de Estudos Portugueses y Brasileños*, v. 12, 2012, p. 27-52.

PENNINGTON, M. C. Investigaciones recientes en fonología de L2: Implicaciones para la práctica. En MORLEY, J. (Ed.), *Pedagogía y teoría de la pronunciación*: Nuevas vías, nuevas direcciones. Illinois: Pentagraph Print, 1994, págs. 92-107.