



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

**LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL A
ESTUDIANTES BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES:
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

TESIS DOCTORAL

DOCTORANDA: MARIA SOLANGE DE FARIAS
DIRECTORA: CARMEN QUIJADA VAN DEN BERGHE

Salamanca, 2018

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

**LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL A
ESTUDIANTES BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES:
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

Tesis doctoral presentada al Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca como instrumento parcial para la conclusión del Doctorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura y, por consiguiente, la obtención del título de doctor.

Directora:

Dr^a. Carmen Quijada Van Den Berghe

Doctoranda:

Maria Solange de Farias

Salamanca, 2018

A mi esposo, Djacy, por el amor, por el apoyo incondicional y por incentivarme a realizar todos mis sueños.

A mis hijos, Felipe y Bruna, simplemente por existir y dar sentido a mi vida.

A mis padres por enseñarme el valor de la honestidad, de la sencillez y de la persistencia.

A mis hermanos, por los ejemplos de fuerza y superación.

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo y sincero agradecimiento a mi directora Carmen Quijada Van Den Berghe por las orientaciones teórico-metodológicas, por sus sugerencias de mejoras, por su amabilidad y atención.

Les agradezco a los alumnos y profesores del curso de *Letras-Espanhol* de la *Universidade do Rio Grande do Norte* por contribuir de forma voluntaria con los datos para la realización de ese trabajo; sus contribuciones han sido primordiales en el desarrollo de esta investigación. Gracias por la confianza y por la constante disponibilidad.

Especial reconocimiento merecen Ya Fang (Rosa) y Tatiana Carvalho por su amistad, motivación y apoyo recibido a lo largo de esos años y al profesor José Rodrigues de Mesquita Neto por la amistad y ayuda en las transcripciones fonéticas y con el uso del programa Praat.

También me gustaría agradecer a los miembros del Tribunal Evaluador de mi tesis doctoral por aceptar formar parte del mismo así como el esfuerzo en la lectura de la tesis y las aportaciones críticas que realizarán a mi trabajo, las cuales me ayudarán a profundizar algunas ideas presentes en él.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general analizar el proceso de enseñanza de la pronunciación española a brasileños potiguarenses y cearenses graduandos del curso de *Letras-Espanhol*. En particular, los objetivos específicos consisten en (i) describir el tratamiento dado por el profesor en clase a la enseñanza de la pronunciación del español, (ii) caracterizar las actividades de pronunciación presentes en el material utilizado para enseñar español, (iii) ahondar en la formación recibida por los profesores para enseñar pronunciación, (iv) describir los errores de pronunciación en la interlengua oral de los graduandos en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje y (v) diseñar una propuesta didáctica específica para la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética de los errores de la interlengua de potiguarenses y cearenses, en base a algunas propuestas metodológicas (el método de oposición fonológica, el método tecnológico, el verbo-tonal etc.) y conforme al diagnóstico realizado como paso previo (descripción del tratamiento dado a la enseñanza de la pronunciación, caracterización de las actividades de pronunciación, descripción de los errores de pronunciación, etc.). Realizamos una investigación no experimental descriptiva de la modalidad estudio de caso con abordaje mixto. Los datos fueron recogidos mediante observaciones en clase, análisis de material didáctico, pruebas grabadas de la expresión oral del aprendiz y de un cuestionario con preguntas abiertas. Los resultados muestran que las actividades realizadas en clase por los profesores fueron de escuchar y repetir o la lectura en voz alta y se relacionaban más con el nivel segmental que con el suprasegmental. Las actividades encontradas en los manuales analizados consisten en escuchar, comprobar y repetir, señalar, escribir o clasificar; están enfocadas más al aprendizaje de la ortografía que al de la pronunciación y no se relacionan con la lengua oral. Los errores suprasegmentales más presentes en la interlengua de los potiguarenses y cearenses estudiantes de español fueron los de ritmo, de pausas y de entonación. Los segmentales relacionados con las vocales fueron predominantemente los referentes a la nasalización excesiva, la abertura de /e/ y de /o/, el cierre de /e/ y de /o/ y la diptongación. Los errores de consonantes más numerosos fueron los relacionados con la pronunciación de [β], [ɣ], [ð] como [b], [d], [g]; /r/ como [r] o de /r/ como [r]; la debilitación de [r]; la /r/ / /r/ como [x] / [h] y de /x/ como [r] / [r]; la [s] / [θ] como [z] y [b]/[β] como [v]. Por lo que respecta al origen de gran parte de los errores encontrados, muchos se vinculan a las características de las variaciones lingüísticas habladas en la región donde viven los estudiantes como (a) las consonantes nasales tienden a nasalizar tanto las vocales anteriores como las posteriores a ellas; (b) tendencia de realización de las vocales átonas finales [e] y [o] como [i] y [u]; (c) no existen los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ] solo los oclusivos [b], [d] y [g]; (d) la letra < b > corresponde al sonido bilabial oclusivo [b] y la < v > al sonido labiodental fricativo [v]; (e) en posición final de sílaba la [r] suele desaparecer, etc.; el mantenimiento de esos errores en todos los niveles de aprendizaje puede estar relacionado con (i) la insuficiente formación de los profesores para la enseñanza de la pronunciación, (ii) las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos segmentales y suprasegmentales y las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad y (iii) el manual utilizado para enseñar español que propone pocas actividades para trabajar el componente fónico. Concluimos que se sigue dando poca importancia a la enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes brasileños sobre todo porque los profesores reciben poca formación para enseñar pronunciación y porque los materiales utilizados no tratan la pronunciación desde una perspectiva comunicativa; como consecuencia, se encuentran muchos errores de pronunciación en la interlengua inicial, intermedia y avanzada de esos estudiantes, principalmente los errores interlingüísticos.

Palabras clave: Enseñanza de pronunciación. Corrección Fonética. Propuesta didáctica.

ABSTRACT

This research has as general objective to analyze the process of teaching Spanish pronunciation to Brazilian Potiguarenses (from Rio Grande do Norte State) and Cearenses (from Ceará State) undergraduates of the Letras course. In particular, the specific objectives are (i) to describe the treatment given by the teacher to the teaching of Spanish pronunciation, (ii) to characterize the pronunciation activities in the material used to teach Spanish, (iii) to investigate the training received by the teachers to teach pronunciation, (iv) to describe the pronunciation errors in the oral interlanguage of the students at the initial, intermediate and advanced levels of learning and (v) to elaborate a specific didactic proposal for the phonetic correction of interlanguage errors of Potiguarenses and Cearenses, based on the pedagogical resources used in the teaching of pronunciation and phonetic correction (the phonological opposition method, the technological method, the verbo-tonal method etc.) and according to the diagnosis made as a previous step (description of the treatment given to pronunciation teaching, pronunciation activities characterization, pronunciation errors description etc.). We carried out a non-experimental descriptive research in the modality case study with a mixed approach. Data were collected through classroom observations, didactic material analysis, recorded exams of the learner's oral expression, and a questionnaire with open questions. The results show that the activities carried out in the classroom by the teachers were listening and repeating or reading aloud, and they were related more to the segmental level than to the suprasegmental level. The activities found in the manuals analyzed consist of listening, proving and repeating, underlining, writing or classifying; they are focused more on spelling than on pronunciation learning, and do not relate to oral language. The suprasegmental errors most present in the interlanguage of the Potiguarenses and Cearenses students of Spanish were those of rhythm, pauses and intonation. The segmentals related to the vowels were predominantly: excessive nasalization, the opening of /e / and of /o /, the closure of /e/ and of /o/ and errors related to the use of diphthongs. The most numerous consonant errors were those related to the pronunciation of [β], [ɣ], [ð] as [b], [d], [g]; / r / as [r] or / r / as [r]; the deletion of [r]; / r / / r / as [x] / [h] and / x / as [r] / [r]; [s] / [θ] as [z] and [b] / [β] as [v]. In terms of the origin of most of the errors found, many are linked to the characteristics of the linguistic variations spoken in the region where the students live, as (a) the nasal consonants tend to nasalize both the anterior and posterior vowels; (b) a tendency to realize the final atonic vowels [e] and [o] as [i] and [u]; (c) there are no approximate sounds [β], [ð], [ɣ] only the occlusives [b], [d] and [g]; (d) the letter corresponds to the bilabial occlusive sound [b] and the letter <v> to the fricative labiodental sound [v]; (e) in the final position of syllable the [r] usually disappears etc. The continuation of these errors in large scales at all levels of learning is related to (a) the insufficient training of teachers of these informants, (b) the few instructions students receive to learn the segmental and suprasegmental elements and the few activities used in the classroom for this purpose and (c) the manual used to teach Spanish that proposes few activities to work the phonic component. We conclude that little importance is given to Spanish pronunciation teaching to Brazilian students, specially because teachers receive little training and the materials used do not approach pronunciation teaching from a communicative perspective; as a consequence, we observe a lot of pronunciation errors in these students' interlanguage, mainly interlinguistic errors.

Keywords: Pronunciation teaching. Phonetic correction. Didactic proposal.

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS EMPLEADAS

LM	Lengua materna
LE	Lengua Extranjera
ELE	Español como Lengua Extranjera
LA	Lingüística Aplicada
AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
IL	Interlengua
PB	Portugués de Brasil
Fo	Frecuencia Fundamental
AFI	Alfabeto Fonético Internacional
MVT	Método Verbo-Tonal
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
N1	Nivel inicial
N2	Nivel intermedio
N3	Nivel avanzado
P1	Prueba 1
P2	Prueba 2
P3	Prueba 3
P4	Prueba 4
I1	Informante 1
I2	Informante 2
I3	Informante 3...
N1P1	Nivel inicial, prueba 1
N1P2	Nivel inicial, prueba 2...

LISTA DE SIGNOS EMPLEADOS

↑	Entonación ascendente,
↓	Entonación descendente
→	Entonación suspensiva
´	Sílaba tónica
/	Pausa
:	Alargamiento de la vocal
˘	Sinalefas
-	Resilabificación
˙	Reducción de vocales y consonantes
≡	Errores de sinalefas
≈	Errores de reducción de vocales y consonantes
=	Errores de resilabificación
a	Vocal oral, central, baja
ã	Vocal nasal o nasalizada, central, baja
ɑ	Vocal oral, central, baja en posición pretónica
e	Vocal oral, media, anterior
ẽ	Vocal nasal o nasalizada, media, anterior
ɛ	Vocal oral, media baja, anterior
i	Vocal oral, alta, anterior
ĩ	Vocal nasal o nasalizada, alta, anterior
ɪ	Vocal oral, alta, anterior en posición postónica
ɨ	Semivocal oral, alta, anterior
ĩ	Semivocal nasal, alta, anterior
j	Semiconsonante, anterior
o	Vocal oral, media, posterior
õ	Vocal nasal o nasalizada, media, posterior
ɔ	Vocal oral, media baja, posterior
u	Vocal oral, alta, posterior
ũ	Vocal nasal o nasalizada, alta, posterior
ʊ	Vocal oral, alta, posterior en posición postónica
ɯ	Semivocal oral, alta, posterior

ũ	Semivocal nasal, alta, posterior
w	Semiconsonante oral, posterior
b	Oclusiva, bilabial, sonora
d	Oclusiva, dental, sonora
g	Oclusiva, velar, sonora
p	Oclusiva, bilabial, sorda
t	Oclusiva, dental, sorda
k	Oclusiva, velar, sorda
ʒ	Fricativa, dental, sonora
z	Fricativa, alveolar, sonora
f	Fricativa, labiodental, sorda
θ	Fricativa, interdental, sorda
s	Fricativa, alveolar, sorda
ʃ	Fricativa, dental, sorda
x	Fricativa, velar, sorda
ʒ	Fricativa, palatal, sonora
ʃ	Fricativa, palatal, sorda
v	Fricativa, labiodental, sonora
ɦ	Fricativa, glotal, sonora
h	Aspirada, velar, sorda
ʃj	Africada, palatal, sonora
tʃ	Africada, alveopalatal, sorda
β	Aproximante, bilabial, sonora
ð	Aproximante, dental, sonora
ɣ	Aproximante, velar, sonora
j	Aproximante, palatal, sonora
m	Nasal, bilabial, sonora
ɱ	Nasal, labiodental, sonora
ɳ	Nasal, interdental, sonora
ɲ	Nasal, dental, sonora
n	Nasal, alveolar, sonora
ɲj	Nasal, alveopalatal, sonora
ɲ	Nasal, palatal, sonora
ŋ	Nasal, velar, sonora

ɭ	Lateral, interdental, sonora
ɮ	Lateral, dental, sonora
l	Lateral, alveolar, sonora
ɭ̥	Lateral, alveopalatal, sonora
ʎ	Lateral, palatal, sonora
r	Vibrante simple, alveolar, sonora
ʀ	Vibrante múltiple, alveolar, sonora
R	Vibrante múltiple, velar, sonora
ɽ	Retrofleja, alveolar, sonora

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 - Representación fonológica de las vocales del español, según el AFI.....	109
Cuadro 2 - Representación fonética de las vocales del español, según el AFI.....	109
Cuadro 3 - Representación fonológica de las consonantes del español, según el AFI..	114
Cuadro 4 - Representación fonética de las consonantes del español, según el AFI.....	115
Cuadro 5 - Sistema vocálico del portugués.....	122
Cuadro 6 - Variantes de las vibrantes en posición implosiva del PB.....	129
Cuadro 7 - Representación fonológica de las consonantes del PB, según el AFI.....	130
Cuadro 8 - Distribución por unidades de los contenidos de pronunciación en el manual <i>En marcha (A1 + A2)</i>.....	168
Cuadro 9 - Distribución por unidades de los contenidos de pronunciación en el manual <i>En Marcha 3</i>.....	171
Cuadro 10- Características de <i>En marcha (A1 + A2)</i>, <i>En Marcha 3</i>, <i>En Marcha 4</i>.....	173

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Errores suprasegmentales.....	176
Tabla 2 - Total de errores suprasegmentales por niveles de aprendizaje.....	177
Tabla 3- Errores de pronunciación de las vocales por pruebas.....	193
Tabla 4- Total de errores de pronunciación de las vocales por niveles de aprendizaje.....	194
Tabla 5- Errores de pronunciación de las consonantes.....	209
Tabla 6- Total de errores de pronunciación de las consonantes por niveles de aprendizaje.....	210
Tabla 7- Errores interlinguales por pruebas.....	237
Tabla 8- Total de errores interlinguales por niveles de aprendizaje.....	237
Tabla 9- Errores criterio fónico/interlingual.....	238
Tabla 10- Errores intralinguales por pruebas.....	245
Tabla 11- Total de errores intralinguales por niveles de aprendizaje.....	245
Tabla 12- Errores criterio fónico/intralingual.....	246
Tabla 13- Errores fosilizados y no fosilizado por pruebas.....	252
Tabla 14- Total de errores fosilizados y no fosilizado por niveles de aprendizaje.....	252
Tabla 15- Errores criterio fónicos / criterio pedagógico.....	253
Tabla 16- Errores en el criterio comunicativo por pruebas.....	259
Tabla 17- Total de errores comunicativos por niveles de aprendizaje.....	259
Tabla 18- Errores criterio fónico/comunicativo.....	260

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Zonas bucales.....	95
Figura 2-	Representación simplificada del tono ascendente.....	103
Figura 3-	Representación simplificada del tono descendente.....	104
Figura 4-	Representación simplificada del tono horizontal.....	105
Figura 5-	Programa praat.....	142
Figura 6-	Programa TRANSANA.....	143
Figura 7-	Espectrograma/oscilograma de [´alɛli]-N2I4.....	178
Figura 8-	Espectrograma/oscilograma de [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa kō:mo ˈe:s]-N3I3.....	179
Figura 9-	Espectrograma/oscilograma de [mi ˈka:sa kōm-mi fã'mi:lja]-N3I8.....	179
Figura 10-	Espectrograma/oscilograma de [la: / ˈtʃiˈmē:nja / ˈe:tʃa ˈmu:tʃos / ˈũ:mo]- N2I3.....	180
Figura 11-	Espectrograma/oscilograma de [bjahaˈra:s=a ˈhõ:ma ↓o a paˈri:s↓]-N3I5....	182
Figura 12-	Espectrograma/oscilograma de [ˈke dispaˈra:tes-a ˈka:baʒ de deˈsi:r ↑]- N3I2.....	183
Figura 13-	Espectrograma/oscilograma de [...ˈria de edukaˈsjõ:n↑// ˈfuʃ: ɛ: ˈfuʃ ˈjaˈma:do↑]-N3I3.....	184
Figura 14-	Espectrograma/oscilograma de [biaxaˈra:s]-N1I2.....	185
Figura 15-	Espectrograma/oscilograma de [a:sja]-N1I6.....	186
Figura 16-	Espectrograma/oscilograma de [ˈke dispaˈra:te=a ˈka:baʒ de deˈsi:f]-N3I5..	187
Figura 17-	Espectrograma/oscilograma de [ˈko:reʒel-ˈa:ɣwa]-N3I4.....	188
Figura 18-	Espectrograma/oscilograma de [planeˈa:rõn=a ˈser-ˈũna sor]-N3I4.....	189
Figura 19-	Espectrograma/oscilograma de [ˈã:po]-N1I5.....	195
Figura 20-	Espectrograma/oscilograma de [paˈpɛ:l]-N3I5.....	196
Figura 21-	Espectrograma/oscilograma de [ˈbɔ:s]-N2I8.....	197
Figura 22-	Espectrograma/oscilograma de [de:bi obiˈda:]-N2I8.....	198
Figura 23-	Espectrograma/oscilograma de [ˈũ:niku]-N2I7.....	199
Figura 24-	Espectrograma/oscilograma de [ˈka:lsãn]-N3I7.....	200
Figura 25-	Espectrograma/oscilograma de [ˈko:rẽñ]-N3I3.....	201
Figura 26-	Espectrograma/oscilograma de [ˈeʃ:s poh ˈke:]-N2I5.....	202
Figura 27-	Espectrograma/oscilograma de [ke: ˈkõ:nta]-N2I6.....	203
Figura 28-	Espectrograma/oscilograma de [obiˈxe:tos]-N3I4.....	204
Figura 29-	Espectrograma/oscilograma de [ˈju:go]-N3I4.....	211

Figura 30-	Espectrograma y oscilograma de [´la:ve]-N3I8.....	212
Figura 31-	Espectrograma/oscilograma de [´fiz:me]-N1I4.....	213
Figura 32-	Espectrograma/oscilograma de [ˆjias]-N3I8.....	214
Figura 33-	Espectrograma/oscilograma de [uʔfili´za:]-N3I5.....	215
Figura 34-	Espectrograma/oscilograma de [kõ:nijjuje]-N3I2.....	216
Figura 35-	Espectrograma/oscilograma de [´rẽi:nte]-N3I4.....	217
Figura 36-	Espectrograma/oscilograma de [eʔ tra´ba:hu]-N1I4.....	218
Figura 37-	Espectrograma/oscilograma de la palabra [[nõno]- N3I4.....	219
Figura 38-	Espectrograma/oscilograma de la palabra [hã:ngo]-N3I4.....	220
Figura 39-	Espectrograma/oscilograma de [´zo:ro]-N2I8.....	221
Figura 40-	Espectrograma/oscilograma de [sĩngu´la la]-N2I8.....	222
Figura 41-	Espectrograma/oscilograma de la palabra [´zo:ro]-N2I8.....	223
Figura 42-	Espectrograma/oscilograma de [prota go´ni:fta]-N3I2.....	224
Figura 43-	Espectrograma/oscilograma de [a li:]-N1I8.....	225
Figura 44-	Espectrograma/oscilograma de la palabra [aˆje:li]-N1I5.....	226
Figura 45-	Espectrograma y oscilograma de [´ra:jo]-N3I3.....	227

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Porcentaje de los participantes por sexo.....	136
Gráfico 2-	Porcentaje de participantes por naturalidad.....	136
Gráfico 3-	Porcentaje de los participantes que ya habían estudiado español al ingresar en la universidad.....	136
Gráfico 4-	Porcentaje de participantes por naturalidad.....	137
Gráfico 5-	Porcentaje de errores suprasegmentales en el N1.....	190
Gráfico 6-	Porcentaje de errores suprasegmentales en el N2.....	190
Gráfico 7-	Porcentaje de errores suprasegmentales en el N3.....	191
Gráfico 8-	Errores suprasegmentales por niveles de aprendizaje.....	191
Gráfico 9-	Porcentaje de errores de las vocales en el N1.....	204
Gráfico 10-	Porcentaje de errores de las vocales en el N2.....	205
Gráfico 11-	Porcentaje de errores de las vocales en el N3.....	206
Gráfico 12-	Errores en la pronunciación de las vocales por niveles de aprendizaje.....	207
Gráfico 13-	Porcentaje de errores de las consonantes en N1.....	228
Gráfico 14-	Porcentaje de errores de las consonantes en N2.....	228
Gráfico 15-	Porcentaje de errores de las consonantes en N3.....	229
Gráfico 16-	Número absoluto de errores más frecuentes de errores en la pronunciación de las consonantes por niveles de aprendizaje.....	230
Gráfico 17-	Otros errores relacionados con la pronunciación de las consonantes por niveles de aprendizaje.....	232
Gráfico 18-	Total de errores segmentales y suprasegmentales.....	235
Gráfico 19-	Errores interlinguales.....	243
Gráfico 20-	Errores intralinguales.....	249
Gráfico 21-	Errores interlinguales/intralinguales.....	250
Gráfico 22-	Errores interlinguales segmentales/suprasegmentales e intralinguales suprasegmentales/suprasegmentales.....	251
Gráfico 23-	Errores fosilizados y no fosilizados por niveles de aprendizaje.....	257
Gráfico 24-	Errores fosilizados y no fosilizados segmentales y suprasegmentales.....	258
Gráfico 25-	Errores por criterio comunicativo por niveles.....	263
Gráfico 26-	Errores de pronunciación por criterio comunicativo.....	264

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1	INTRODUCCIÓN.....	20
2	ACERCAMIENTOS A LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y DE LA CORRECCIÓN FONÉTICA.....	25
2.1	BREVE REPASO HISTÓRICO.....	25
2.2	HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN INTEGRADA EN EL MÉTODO COMUNICATIVO.....	28
2.3	LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN.....	32
2.4	SOBRE LO QUE DEBEN SABER LOS PROFESORES PARA ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN DE UNA LENGUA.....	36
2.5	LA NORMA DE PRONUNCIACIÓN Y LAS VARIEDADES: TRATAMIENTO DIDÁCTICO.....	38
2.6	LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MATERIALES DE ESPAÑOL COMO LE.....	44
2.7	LOS CONTENIDOS FÓNICOS Y SU SECUENCIACIÓN EN LAS CLASES DE PRONUNCIACIÓN.....	47
2.8	REVISIÓN DE LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y DE LA CORRECCIÓN FONÉTICA.....	49
2.8.1	El método fono-articulatorio.....	50
2.8.2	El método de transcripción fonética.....	51
2.8.3	El método de oposición fonológica o de pares mínimos.....	52
2.8.4	El método tecnológico.....	53
2.8.5	El método verbo-tonal.....	55
2.9	LOS ERRORES DE PRONUNCIACIÓN Y LAS TÉCNICAS DE CORRECCIÓN EN CLASE.....	59
3	LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y SUS IMPLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	63
3.1	EL ANÁLISIS CONTRASTIVO: ORIGEN Y EVOLUCIÓN.....	65
3.1.1	El Análisis Contrastivo en los días actuales.....	70
3.2	EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA NUEVA VISIÓN DEL ERROR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	73

3.2.1	La metodología del Análisis de Errores	77
3.3	LA TEORÍA DE LA INTERLENGUA Y LA FOSILIZACIÓN DE ERRORES.....	82
3.3.1	La metodología del análisis de Interlengua	85
3.4	INVESTIGACIONES EN LINGÜÍSTICA APLICADA: EL CASO DE LA FONÉTICA DEL PORTUGUÉS-ESPAÑOL Y SU DIDÁCTICA.....	87
4	NOCIONES DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS DE BRASIL	94
4.1	ASPECTOS DE FONÉTICA Y DE FONOLOGÍA ESPAÑOLA.....	96
4.1.1	Los elementos suprasegmentales	97
4.1.1.1	El acento.....	97
4.1.1.2	Las pausas.....	99
4.1.1.3	El ritmo.....	101
4.1.1.4	La entonación.....	102
4.1.2	Los elementos segmentales	105
4.1.2.1	Las vocales.....	105
4.1.2.2	Las consonantes.....	109
4.2	ASPECTOS DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL PORTUGUÉS DE BRASIL (EN ESPECIAL, DEL NORDESTE DE BRASIL).....	116
4.2.1	Los elementos suprasegmentales	116
4.2.1.1	El acento.....	116
4.2.1.2	Las pausas.....	117
4.2.1.3	El ritmo.....	118
4.2.1.4	La entonación.....	119
4.2.2	Los elementos segmentales	121
4.2.2.1	Las vocales.....	121
4.2.2.2	Las consonantes.....	125
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	132
5.1	DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO Y MUESTRA.....	134
5.2	TIPO DE ESTUDIO.....	137
5.3	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.....	138
5.3.1	Procedimientos de recogida de datos	139
5.3.2	Diseño de las pruebas y del cuestionario	140
5.4	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	142

5.4.1	Tipología y clasificación de los errores	144
6	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	154
6.1	LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LAS CLASES DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES.....	154
6.1.1	Nivel inicial	154
6.1.2	Nivel intermedio	155
6.1.3	Nivel avanzado	158
6.2	LA FORMACIÓN DEL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y SUS REPERCUSIONES EN LAS CLASES DE ELE PARA BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES.....	160
6.3	EL MANUAL UTILIZADO PARA ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES.....	166
6.3.1	El español en marcha nivel básico (A1 + A2)	167
6.3.2	Español en Marcha 3	170
6.3.3	Español en Marcha 4	172
6.4	ANÁLISIS DE ERRORES EN LA INTERLENGUA FÓNICA DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES DE ESPAÑOL.....	175
6.4.1	Clasificación de los errores por el criterio fónico	176
6.4.1.1	Nivel suprasegmental.....	176
6.4.1.2	Nivel segmental.....	193
6.4.1.2.1	<i>Errores en la pronunciación de las vocales</i>	193
6.4.1.2.2	<i>Errores en la pronunciación de las consonantes</i>	209
6.4.2	Clasificación de los errores por el criterio etiológico-lingüístico	236
6.4.2.1	Errores interlinguales.....	236
6.4.2.2	Errores intralinguales.....	245
6.4.3	Clasificación de los errores por el criterio pedagógico	252
6.4.4	Clasificación de los errores por el criterio comunicativo	259
7	PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y CORRECCIÓN DE LOS ERRORES DE ESTUDIANTES POTIGUARES Y CEARENSES DE ESPAÑOL	266
7.1	ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA Y CORRECCIÓN DE LOS ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES.....	267

7.1.1	El acento	267
7.1.2	El ritmo	269
7.1.3	Las pausas	272
7.1.4	La entonación	274
7.1.5	La diéresis y la sinéresis	278
7.1.6	Las sinalefas, la reducción de vocales y consonantes y la resilabificación consonántica	280
7.2	ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA Y CORRECCIÓN DE LOS ELEMENTOS SEGMENTALES	283
7.2.1	Las vocales	283
7.2.1.1	La nasalización excesiva.....	283
7.2.1.2	La abertura de /e/ y de /o/.....	286
7.2.1.3	El cierre de /e/ y de /o/.....	287
7.2.1.4	La pronunciación de [ɥ] como [l] y de [l] como [ɥ].....	289
7.2.1.5	La diptongación / monoptongación.....	291
7.2.1.6	La pronunciación de vocal de apoyo [i].....	293
7.2.2	Las consonantes	295
7.2.2.1	La pronunciación de [β]/[ð],[ɣ] como [b]/ [d]/[g].....	295
7.2.2.2	La pronunciación de [b]/[β] como [v].....	297
7.2.2.3	La pronunciación de /d/ como [d̪] y de /t/ como [t̪].....	298
7.2.2.4	La pronunciación de /tʃ/ como [tʃ].....	299
7.2.2.5	La pronunciación de /x/ como [ç] o [x̞].....	300
7.2.2.6	La pronunciación de /r/ o /r̄/ como [x] o [h] y de /x/ como [r] o [r̄].....	302
7.2.2.7	La pronunciación de /ɲ/ como [ɲ] o [j] y de /n/ como [ɲ].....	303
7.2.2.8	La pronunciación de /r̄/ como [r̄] o de /r/ como [r].....	305
7.2.2.9	Cero fonético para [r̄].....	306
7.2.2.10	La pronunciación de [s] o [θ] como [z] y de [s] como [ʃ].....	307
7.2.2.11	La pronunciación de /ʎ/ como [l] y de /l/ como [ʎ] o [l̪].....	308
7.2.2.12	La pronunciación de [j] como [j̪]	310
8	CONCLUSIONES	312
	REFERENCIAS	321
	APÉNDICE A – INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	335
	APÉNDICE B - MODELO DE TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA PARA LAS PRUEBAS DE LECTURA	338

APÉNDICE C - TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LAS PRUEBAS DEL NIVEL INICIAL (N1).....	339
APÉNDICE D - TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LAS PRUEBAS DEL NIVEL INTERMEDIO (N2).....	346
APÉNDICE E - TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LAS PRUEBAS DEL NIVEL AVANZADO (N3).....	356
APÉNDICE F - AUTORIZACIÓN ESCRITA DE LOS INFORMANTES (PROFESORES Y ALUMNOS).....	365

1 INTRODUCCIÓN

Los aprendices de LE deben desarrollar un conjunto de competencias y habilidades verbales que le permitirán comunicarse oralmente de modo eficaz. Entre estos conocimientos está la competencia fónica, definida como “la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de una lengua” (CANTERO, 1998:34) tanto a nivel segmental (vocales y consonantes) como a nivel suprasegmental (acento, ritmo, entonación, etc.). Como se puede observar, el dominio de la competencia fónica no es una tarea fácil para el profesor ni para el alumno pues abarca muchos elementos que representan desafíos tanto para quien la enseña como para los que la aprenden. Debido a su complejidad, se hace necesario que el docente posea conocimientos fonéticos y fonológicos que favorezcan el aprendizaje del alumno. Asimismo, debe tener una formación especializada en las estrategias didácticas a aplicar para predecir y corregir los errores encontrados de manera adecuada y trazar estrategias de actuación eficaces; sin embargo, el docente no necesita ser un fonetista, fonólogo o especialista avanzado sobre el tema para enseñar la pronunciación en una clase de español para extranjeros; sin embargo, cuánto más conocimientos tenga el profesor para enseñar el componente fónico, mejor preparado estará para hacer progresar a su alumno en el aprendizaje.

En la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, la importancia dada a la enseñanza de la pronunciación ha oscilado significativamente. En el panorama actual, profesores, estudiantes e investigadores comparten la idea de que la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, tanto de los elementos segmentales como suprasegmentales, es fundamental para que el aprendiz sea capaz de utilizar eficazmente esa lengua como instrumento de comunicación. Sin embargo, de acuerdo con muchas investigaciones, lo que se observa en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y, en general, de otras lenguas, es que la enseñanza de la pronunciación sigue desasistida y la práctica normalmente encontrada en las aulas es la de corrección fonética. Por lo tanto, son necesarias investigaciones que ayuden a profesores y alumnos a desmitificar el pensamiento de que enseñar pronunciación en clase es una pérdida de tiempo y que, a la vez, ayuden a los profesores a la hora de enseñar y de elaborar actividades adecuadas a la realidad de grupos de lenguas específicas, en este caso, estudiantes brasileños de español.

Este trabajo se hace viable a partir del creciente interés por el estudio de la lengua española en Brasil, motivado principalmente por la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), por la entrada al país de empresas españolas y por el sector turístico, y requiere profesionales con una sólida formación y con conocimientos suficientes para encontrar

soluciones concretas a los problemas observados en el proceso de ELE para brasileños. Esta investigación también se justifica por la necesidad de análisis que aporten conocimientos que ayuden a profesores y alumnos a comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de la lengua española por brasileños, en este caso, potiguarenses y cearenses pues prácticamente no hemos encontrado ningún trabajo sobre la descripción de la interlengua fónica de potiguarenses y cearenses estudiantes de español. Que sepamos, solo hay: (a) uno relacionado con la interlengua fónica de cearenses, pero se trata de dos fonemas específicos la [r] y la [r]: “[...] el uso interlingüístico de las vibrantes por cearenses aprendices de español” (DAVID SILVA, 2007), y (b) dos sobre la interlengua escrita de esos grupos: “Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español – le por parte de alumnos brasileños (producción escrita)” (SILVA JÚNIOR, 2010) y “Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros” (DE FARIAS, 2007), el primero sobre los potiguarenses y el segundo sobre los cearenses; los demás estudios catalogados trataban del análisis de la interlengua de grupos de otros estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Sul, etc. Tampoco se ha encontrado un diagnóstico claro sobre la enseñanza de la pronunciación, menos aún actividades específicas para la corrección fonética y para la enseñanza de la pronunciación española a estos grupos de estudiantes. Esta escasez de trabajos sobre la descripción de la interlengua oral de esos aprendices, así como de materiales específicos para la enseñanza de la pronunciación y de corrección fonética a estos dos grupos de brasileños refuerza aún más la importancia de esta investigación y le atribuye un carácter original, al mismo tiempo que justifica la elección de este estudio.

Nuestro tema de investigación ha nacido a partir de observaciones en clase y de lecturas que nos han puesto al día de lo que ya se ha investigado sobre el tema. Así, este estudio parte de la hipótesis de trabajo de que se sigue dando poca importancia a la enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes brasileños sobretodo porque los profesores siguen recibiendo poca formación para su enseñanza y porque los materiales utilizados no tratan la pronunciación desde una perspectiva comunicativa; como consecuencia, se encuentran muchos errores en la interlengua de esos estudiantes, principalmente los errores interlingüísticos, es decir, procedentes de la transferencia de la lengua materna del estudiante. Con esta investigación intentamos dar respuesta a las siguientes cuestiones: Si el abordaje predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras es el comunicativo, ¿por qué la enseñanza de la pronunciación sigue desasistida en las clases?, ¿qué se enseña de pronunciación española a brasileños potiguarenses y cearenses?, ¿cómo se está haciendo?, ¿cuáles son los errores de pronunciación encontrados en la interlengua de los brasileños potiguarenses y cearenses

estudiantes de Letras-Español en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje? y ¿cuáles podrían ser las mejores estrategias docentes para enseñar la pronunciación a este colectivo?

Ser consciente del importante papel que juega la pronunciación en la comunicación y conocer las dificultades que el aprendiz puede tener al aprender la pronunciación de una LE es un paso fundamental para que el profesor haga progresar a su alumno de lengua extranjera; por ello, estos son algunos de los objetivos que tenemos con esta investigación:

a) objetivo general:

- analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación española a brasileños *potiguaros y cearenses* graduandos del curso de Letras-Espanhol de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN);

b) objetivos específicos:

- describir el tratamiento dado por el profesor en clase a la enseñanza de la pronunciación del español;
- ahondar en la formación recibida por los profesores de la *UERN* para enseñar pronunciación;
- caracterizar las actividades de pronunciación presentes en el material utilizado para enseñar español a los alumnos del Curso de Letras-español de la UERN;
- describir los errores de pronunciación en la interlengua oral de los estudiantes del curso de Letras-español, en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje, desde el punto de vista del Análisis de Errores;
- diseñar una propuesta didáctica específica para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética de los errores de la interlengua de *potiguaros y cearenses*, en base a algunas propuestas metodológicas utilizadas en la enseñanza de la pronunciación (el método de oposición fonológica, el método tecnológico, el verbo-tonal etc.) y conforme al diagnóstico realizado como paso previo (descripción del tratamiento dado a la enseñanza de la pronunciación, caracterización de las actividades de pronunciación, descripción de los errores de pronunciación, etc.).

Esta es una investigación no experimental de tipo transversal pues en ella no se manipulan variables y se recogen los datos en un momento único. De acuerdo con los objetivos, inicialmente, es de tipo descriptivo de estudio de caso, porque pretende describir y observar fenómenos existentes en grupos determinados, así como realizar una descripción comparativa entre los grupos elegidos; en un segundo momento, se caracteriza como explicativa pues tras la descripción de cómo se está realizando la enseñanza de la pronunciación, se intenta explicar el

origen y el mantenimiento de los fallos existentes en el proceso. También se caracteriza por un abordaje mixto porque combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa, es decir, estudia la existencia numérica de errores de pronunciación en los distintos niveles de aprendizaje, y describe y explica el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español a brasileños. Respecto a la fundamentación teórica de este estudio, para exponer la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética nos basamos en autores como Llisterri (2001, 2003), Iruela (2004), Usó Vicedo (2007), Gil Fernández (2007), Cantero (1994, 1998, 2003), Bertolí Rigol (2005), Morris García (2012), Poch Olivé (2005), Santamaría Busto (2010), Blanco (2014), Torres Águila (2005), Dolz; Gagnon y Mosquera (2009), Ahumada (2010), Recaj Navarro (2008), Carbó *et al.* (2003), Delgado Fernández (2013), Aurrecoechea Montenegro (2002), Martínez Asis (2004), Paredes García (2013), Campillos Llanos (2010), Rivas Zancarrón (2012), Polivanov (1931), Renard (1979), entre otros.

Por lo que respecta a las contribuciones de la Lingüística Aplicada para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras nos basamos en Baralo (2011), Santos Gargallo (1993, 2010), Barbero Carcedo (2009), Moita Lopes (1996), Rajagopalan (2006), Vez Jeremías (2005), López Alonso y Séré (2002), Dejuán Espinet (1997), Barbieri Durão (2004a, 2004b), Wardhaugh (1992 [1970]), Eres Fernández (2004), Salinas (2005), Dulay y Kurt, (1992 [1974]), Fernández (1997), Nemser (1992 [1971]), Vázquez (1999), Selinker (1992 [1972]), Corder, 1992 [1967]), Bonnet Villalba (2004), Adjémian (1992 [1982]), Sánchez Iglesias (2003), etc.

En cuanto a las nociones de fonética y fonología del español y del portugués de Brasil utilizamos autores como Quilis (1999), D'introno; Teso y Weston (2010), Morgan (2010), Navarro Tomás (2004 [1918]), Cantero Serena (2003), Quilis y Fernández (1985), Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]), Cavaliere (2010), Antunes Soares (2011), Borges de Almeida (2009), Cagliari; Massini-Cagliari (1988), Masip (2004), Silva Pinto (2009), Souza de Lira (2008), Câmara Júnior (1977), Ferriz Martínez (2001), Robi (1985), entre otros.

Con la finalidad de recoger las informaciones necesarias para el análisis de los datos y la producción de un material didáctico, (a) se han hecho observaciones de las clases de lengua española para determinar cómo se enseña la pronunciación y cómo se realiza la corrección fonética (los elementos enseñados, el tiempo dedicado y cómo se integra la explicación fónica con el resto de los contenidos trabajados); (b) se ha aplicado un cuestionario a los profesores para ahondar en su formación, (c) se ha analizado el material didáctico utilizado para la enseñanza de la pronunciación y (d) se han aplicado pruebas de lectura y una de habla semilibre para el análisis de la interlengua oral de los estudiantes en tres niveles diferentes de aprendizaje: inicial, intermedio y avanzado. Para la transcripción de las pruebas se ha utilizado: (a) el

transcriptor fonético automático del español creado por López Morràz con algunas adaptaciones a la teoría aquí presentada y acorde con la última versión del AFI, (b) el programa TRANSANA diseñado para la transcripción y el análisis cuantitativo de datos de vídeos y audios y (c) el programa Praat en algunos casos dudosos relacionados a los elementos segmentales y para el análisis de los elementos suprasegmentales: el acento, las pausas, el ritmo y la entonación.

Este trabajo está estructurado en ocho capítulos incluyendo la introducción que constituye el capítulo 1 y la conclusión que es el capítulo 8. El capítulo 2 realiza un acercamiento a la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética: identifica los objetivos de la enseñanza de la pronunciación, discute sobre lo que deben saber los profesores para enseñar la pronunciación de una lengua, explica la norma de pronunciación y las variedades lingüísticas, comenta la enseñanza de la pronunciación por medio de los materiales de español como lengua extranjera, explica los contenidos fónicos y su secuenciación en las clases de pronunciación, revisa los recursos pedagógicos utilizados en la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética y, finalmente, expone los errores de pronunciación y las técnicas de corrección en clase. Por su parte, el capítulo 3 presenta las contribuciones de la Lingüística Aplicada para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, revisa las distintas formas de analizar la producción oral y/o escrita de los aprendices: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la teoría de la interlengua; también describe algunas investigaciones relacionadas con la fonética del portugués-español y su didáctica. El capítulo 4 presenta nociones de fonética y fonología del español y del portugués de Brasil (en especial del Rio Grande do Norte y de Ceará). El capítulo 5 describe los aspectos metodológicos de la investigación: delimitación del estudio y muestra, tipo de estudio y las técnicas de recogida y de análisis de datos. A continuación, el capítulo 6 -parte esencial y el grueso de esta investigación- analiza y discute los resultados, momento en el que se presentan los resultados del análisis de las observaciones en clase, del cuestionario aplicado a los profesores, del análisis del manual utilizado para la enseñanza de la pronunciación y del análisis de las pruebas de lectura (errores y caracterización de la interlengua). Finalmente, en el capítulo 7, con todos los datos previos hemos creado un módulo didáctico para la enseñanza de la pronunciación y de corrección de los errores de los estudiantes potiguarenses y cearenses de español.

Con respecto a este último módulo didáctico (como también sobre todo el estudio realizado) nos parece importante aclarar que no pretende ser un estudio exhaustivo de fonética y de fonología. Su propósito es didáctico, por ello, se registran informaciones básicas necesarias para que el profesor desarrolle bien su práctica en clase en lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación española a estudiantes brasileños.

2 ACERCAMIENTOS A LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y DE LA CORRECCIÓN FONÉTICA

2.1 BREVE REPASO HISTÓRICO

Actualmente, lingüistas, profesores y otros interesados por el tema comparten el pensamiento de que la pronunciación es un elemento fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de lenguas extranjeras. Sin embargo, en la historia de los métodos y abordajes aplicados a la enseñanza de lenguas, la importancia asignada a su enseñanza, el modo de enseñar y las actividades utilizadas en clase para su desarrollo han variado mucho (IRUELA, 2004).

En el método de gramática-traducción, la enseñanza de la pronunciación era irrelevante y se restringió a la lectura de textos literarios porque el objetivo principal no era la enseñanza de la oralidad, sino el aprendizaje de la gramática para que el aprendiz fuera capaz de traducir esos textos a su lengua materna (LM); en él, la lengua se veía como un conjunto de reglas y excepciones gramaticales. La base de la descripción lingüística era la lengua escrita y se dominaba una lengua cuando se dominaban todos sus conocimientos gramaticales. El aprendizaje, en ese método, seguía un proceso deductivo: el profesor presentaba la regla y los alumnos la estudiaban, la memorizaban y la practicaban mediante ejercicios de traducción (SÁNCHEZ, 1993).

Por el contrario, en el método directo, se primaba la enseñanza de la pronunciación integrada a la oralidad porque su objetivo principal era que “el alumno consiguiera una pronunciación correcta desde el principio” (IRUELA, 2004: 170). En su creación participaron fonetistas que fundaron la Asociación Fonética Internacional y elaboraron el Alfabeto Fonético Internacional, por ello, en aquel momento, “la fonética alcanza el rango de ciencia dedicada a analizar el sistema de sonidos de las lenguas (*Ibid.*: 170). En ese método, para que el aprendiz lograra pronunciar bien en la lengua que aprendía y también para evitar la interferencia de la LM del alumno, inicialmente y durante un largo período de tiempo, transcribía fonéticamente palabras y frases. De esta forma, recomendaba que:

- a) La forma hablada de la lengua debería enseñarse primero.
- (b) Los avances y de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza de lenguas.
- c) Los profesores deberían tener una sólida formación en fonética.
- (d) Los alumnos deberían recibir enseñanza de la pronunciación para establecer buenos hábitos de habla.

(e) Los alumnos deben evitar el contacto con la ortografía de la L2, ya que le puede inducir a error. (IRUELA, 2004: 171).

Algunas de las actividades encontradas en los manuales que seguían ese método eran de vacíos de información para completar y el uso de diálogos situacionales para repetición y memorización; para facilitar el aprendizaje, el profesor hacía uso de la transcripción fonética, imitación de modelos y de la corrección inmediata de errores (BLANCO, 2014).

A pesar de las buenas intenciones de sus creadores, las técnicas utilizadas para enseñar la lengua resultaron poco eficaces para evitar el acento extranjero y tampoco resultaban motivadoras para el alumno que quería resultados prácticos más inmediatos. Sin embargo, el método directo ha sido revolucionario para la Lingüística porque con él se inició el estudio de la lengua oral y se demostró que la pronunciación se debe enseñar gradualmente e integrada a otros elementos lingüísticos.

Además, en el Método Audiolingual, la pronunciación se valoraba mucho porque la destreza oral era más importante que la escrita. La pronunciación se trabajaba, desde el nivel inicial de aprendizaje, por medio de explicaciones articulatorias, imitación, repetición y memorización para que el aprendiz alcanzara una pronunciación cercana o idéntica a la de un nativo; en ese método, la oralidad equivalía a una pronunciación y gramática correctas (IRUELA, 2004). En él, el profesor ejercía un papel fundamental porque el éxito en el aprendizaje del alumno dependía de él, pues era el profesor el que controlaba el ritmo de aprendizaje, comprobaba y corregía la actuación de los alumnos. Ellos, a su turno, escuchaban, repetían y respondían lo que les exigía el profesor. Como se buscaba estimular siempre e inmediatamente las respuestas correctas, la técnica de corrección era la inmediata, es decir, en el mismo momento que aparecían los errores el profesor los censuraba y los corregía en el acto, pues los errores se veían como un obstáculo para el aprendizaje.

Las actividades desarrolladas en clase eran de sustitución de elementos, repetición de frases y audición de pares mínimos para la identificación de sonidos y posterior repetición y memorización. También se presentaban listas de palabras para el aprendiz identificar el sonido escuchado y luego repetir las listas y memorizarlas, pues era a mediante la memorización que el alumno adquiría la pronunciación apropiada (BLANCO, 2014).

Tras un período de críticas a los métodos de base estructural, aparecieron los métodos y enfoques cognitivos. En estos métodos, la pronunciación carecía de valor principalmente porque, durante su vigencia, ciertas investigaciones revelaron la existencia de un período crítico que limitaba la adquisición del lenguaje. Se señaló que la capacidad de aprender bien una lengua

finalizaba en la pubertad, período en el que termina la lateralización de la función del habla y la plasticidad cerebral. Esta afirmación tuvo repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que se pasó a afirmar que la edad apropiada para el aprendizaje de lenguas era la niñez; tras este período sería imposible llegar a un nivel de dominio nativo (TORRES ÁGUILA, 2005). Por consiguiente, en lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación, el pensamiento era el de que los adolescentes y los adultos eran incapaces de aprender la pronunciación de una Lengua Extranjera (LE) y por ello no hacía falta enseñarla en clase.

Como consecuencia de las repercusiones negativas tanto para el aprendizaje como para la enseñanza de lenguas, el tema del período crítico ha sido investigado con exhaustividad y tras largos debates, actualmente se afirma que

Es verdad que, en general, los adultos que adquieren una LE tienen menos éxito en el dominio final de lengua que los niños que adquieren su LM. Pero también es cierto que muchos adultos consiguen un dominio excelente de una LE, que les permite resolver cualquier situación comunicativa, y expresarse con mayor riqueza, corrección y adecuación que bastantes hablantes nativos de esa lengua. (BARALO, 2011: 24).

De todos modos, con el enfoque comunicativo, la pronunciación, aunque lentamente, viene recuperando su importancia, como consecuencia de la nueva visión de lengua como instrumento de comunicación; sin embargo, este enfoque, inicialmente, no favoreció su enseñanza, quizá, como reacción a algunas investigaciones realizadas sobre la adquisición de lenguas extranjeras y a los pocos resultados positivos obtenidos en los enfoques y métodos anteriormente vigentes; al principio, parecía más rentable enseñar-aprender gramática y vocabulario, por ejemplo, que la pronunciación (IRUELA, 2004). Solo con el paso del tiempo, se ha pasado a observar tímidamente el interés en enseñar no solo las vocales y consonantes, sino también la entonación, el acento y el ritmo por el valor comunicativo que presenta.

En el Enfoque Comunicativo, la prioridad es la comunicación y para que el alumno consiga comunicarse en clase el profesor debe enseñar las funciones comunicativas por medio de actividades que simulen situaciones reales. Ante tantas novedades y debido a la falta de orientaciones teóricas y metodológicas que establezcan el papel de la pronunciación en las clases de LE, en este método, se siguen utilizando algunas actividades y maneras de enseñar la pronunciación de otros métodos como la imitación, las transcripciones fonéticas, uso de pares mínimos, lectura en voz alta, etc. (BLANCO, 2014) y utilizando procedimientos de corrección de errores que inhiben al alumno en clase; es decir, se siguen realizando prácticas contrarias a los principios de la enseñanza comunicativa de lenguas.

2.2 HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN INTEGRADA EN EL MÉTODO COMUNICATIVO

La *didáctica de las lenguas* puede ser definida como una disciplina interdisciplinar que estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y las relaciones que se establecen entre profesores, alumnos y el idioma enseñado (DOLZ; GAGNON y MOSQUERA, 2009). Su objetivo es, por tanto, estudiar los procesos y las prácticas para la transmisión y el aprendizaje de las lenguas; los resultados obtenidos en estos estudios se utilizan para construir teorías sobre la enseñanza y buscar soluciones prácticas a los problemas diagnosticados. Es una disciplina interdisciplinar porque

Los estudios en lingüística, psicolingüística, pragmalingüística, análisis del discurso, etc. han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica que se ha visto reflejadas en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia oral y escrita. (USÓ VICIEDO, 2007: 51).

De hecho, la primacía dada al desarrollo de la competencia oral y escrita en la enseñanza de LE, ha hecho que el enfoque comunicativo haya tenido muy buena aceptación y se haya difundido por todo el mundo, pero, sus seguidores y estudiosos no se han dedicado específicamente en ningún continente a la didáctica de la pronunciación. Dentro de este enfoque, aunque el profesor quiera enseñar la pronunciación en clase, es complejo, pues en la actualidad no hay un marco teórico metodológico sólido que establezca el papel de la pronunciación en clase ni que oriente a los profesores a la hora de enseñarla (GIL FERNÁNDEZ, 2007); como consecuencia, los profesores no tienen muy claro por qué enseñar pronunciación, qué enseñar de la pronunciación en clase, cómo y cuándo enseñarla y qué resultados debe obtener al enseñar pronunciación. Además de este problema encontrado en el marco metodológico de la enseñanza comunicativa, otros factores contribuyen a la poca atención dada por el profesor a la pronunciación a la hora de planear y desarrollar sus clases.

A pesar de los buenos resultados que se vienen obteniendo en el enfoque comunicativo, muchos estudios revelan que aún se sigue enseñando la oralidad y la pronunciación con apoyo en la lengua escrita (CANTERO, 1994; IRUELA, 2004; BERTOLÍ RIGOL, 2005; USÓ VICIEDO, 2007; AHUMADA, 2010), lo que se considera una acción contradictoria a los principios de la enseñanza comunicativa que valoran igualmente las destrezas orales y escritas. “La mediación lecto-escritora es un obstáculo en la adquisición fónica del adulto” (AHUMADA, 2010: 12) ya que la pronunciación se debe enseñar a partir de un soporte

exclusivamente oral, pues de esta manera el aprendiz daría más atención a las formas fónicas y consecuentemente desenvolvería mejor su pronunciación (CANTERO, 1994).

Junto al uso de la lengua escrita como base para la enseñanza de la pronunciación, otros factores que contribuyen para la negligencia de la pronunciación en la enseñanza comunicativa son la poca formación que recibe el profesor para enseñar el componente fónico y el hecho de que el profesor no sabe cómo integrar la pronunciación en actividades comunicativas (BERTOLÍ RIGOL, 2005). En esta misma dirección se afirma que algunos profesores consideran innecesaria la enseñanza de la pronunciación por considerar que el acento extranjero afecta muy poco a la comunicación; otros siguen pensando que se obtienen pocos resultados positivos cuando se trata de enseñar pronunciación a aprendices adultos (IRUELA, 2004). Otro prejuicio responsable de ese panorama negativo que involucra la enseñanza de la pronunciación del español es la falsa creencia de que el español es una lengua fonéticamente fácil (USÓ VICIEDO, 2008).

Esta minusvaloración de la pronunciación también se nota en los estudios realizados en Lingüística Aplicada: las investigaciones existentes, muchas veces, son poco prácticas y utilizan un lenguaje difícil de ser interpretadas por los profesores que necesitan conocimientos en Fonética para comprenderlas (DERWING y MUNRO, 2005).

A pesar de que cumple un papel relevante en la comunicación oral, la atención a la pronunciación ha sido relegada de la enseñanza de L2 durante largo tiempo. Y mientras la didáctica ha evolucionado constantemente y ha incorporado nuevas perspectivas, la enseñanza de la pronunciación se ha mantenido inalterada durante décadas. Nos parece necesario que la pronunciación adopte, en la medida en que sus singularidades lo permitan, los principios y las prácticas que se han aplicado en los últimos años en la enseñanza de L2. Para lograrlo, es fundamental que asuma la visión que en nuestros días se tiene de la lengua y de su aprendizaje. (IRUELA, 2007: 02).

Por lo tanto, se defiende que el enfoque utilizado en el método comunicativo se adecue a las nuevas necesidades y objetivos que lo acompañan, pues lo que se ha observado es que los aprendices, dentro de esta metodología, siguen presentando dificultades en la comunicación con otros hablantes y, de nuevo, mejores resultados en el aprendizaje de la lengua escrita. Lo que se espera es que ellos presenten un dominio igual de las destrezas orales y escritas. Para ello, sería necesario, entre otras cosas, un cambio significativo en las prácticas de enseñanza de la pronunciación en clase.

Si, por un lado, hay un mismo pensamiento de que la enseñanza de la pronunciación es fundamental para una eficaz competencia comunicativa, por otro, hay un consenso de que la

pronunciación sigue desatendida en clase y que no recibe la atención adecuada. Como consecuencia de esa realidad, hay una preocupación en encontrar una metodología sólida para la didáctica de la pronunciación que dé respuestas a las indagaciones de los profesores.

La *didáctica de la pronunciación* es un “enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del *Enfoque Comunicativo*” (CANTERO, 1998: 33). Su meta es la eficaz adquisición de la competencia fónica mediante el tratamiento de la oralidad con foco en la expresión y comprensión orales. Los que se dedican a contribuir con la didáctica de la pronunciación ofrecen pautas metodológicas, teóricas y prácticas, que orientan el trabajo del profesor de lenguas extranjeras en lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación y a la práctica de la corrección fonética. También suelen reflexionar sobre las relaciones que existen entre estas dos actividades y la enseñanza de la fonética y de la fonología ya que, a menudo, por mantener una estrecha relación en la enseñanza de lenguas, en un primer momento, pronunciación y fonética se confunden; por ello, se hace necesario diferenciarlas y aclarar la relación que ellas mantienen entre sí y con la fonología.

Actualmente, muchos están de acuerdo en definir la *pronunciación* como la producción y percepción de los sonidos del habla, pero, cabe añadir a esta definición la producción y percepción del acento, del ritmo y de la entonación del habla, es decir, la pronunciación es la percepción y producción de los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) y segmentales (vocales y consonantes) de una lengua. Por tanto, una definición más simplificada y completa de pronunciación es la que la define como la producción y la percepción del habla (CANTERO, 2003).

Por otro lado, la *fonética* es una ciencia que “estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción” (QUILIS, 1999: 23). Otra definición es la de que “al estudio de la forma material del habla, de los sonidos que intervienen en la comunicación humana, de su producción y su percepción, se le llama *fonética*” (CANTERO, 2003: 14). La enseñanza de la fonética se basa en explicaciones sobre el sistema de una lengua, es decir, estudia las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de una lengua (LLISTERRI, 2003). Muchos estudiosos comparten la idea de que cuando se aplican en clase los conocimientos sobre la fonética de una lengua, se está enseñando su pronunciación.

Por su parte, la *fonología* es la rama de la lingüística que se ocupa de clasificar los sonidos que intervienen en la comunicación humana y de describir su organización en categorías funcionales (CANTERO, 2003). Sus implicaciones didácticas son proporcionar un modelo de pronunciación y permitir al aprendiz reconocer o no los sonidos de una lengua

haciendo uso de los conocimientos de su lengua materna (CANTERO, 2003). Así, la fonética y la fonología son la materialización de los aspectos morfosintácticos y léxico-semánticos de una lengua y, por lo tanto, forman parte de la descripción de cualquier lengua; por ello, son muchas las razones que justifican la importancia de estas dos ciencias en los estudios lingüísticos, como, por ejemplo: a) por su eficacia en actividades de corrección fonética; b) por facilitar el aprendizaje de lenguas y c) por crear alfabetos para las lenguas que no tienen código escrito (QUILIS, 1999).

Grosso modo, la fonética y la fonología son ciencias complementarias que comparten el objetivo de estudiar los sonidos del lenguaje, no obstante, lo que va a diferenciarlas es que la fonética estudia los sonidos desde el punto de vista articulatorio, acústico y perceptivo, y se preocupa de distinguir la producción, por ejemplo, de la < b > de *bombo* y la < b > de *hablo*; la fonología, en cambio, estudia los sonidos desde el punto de vista de su función dentro de la lengua, y determina cómo una forma se diferencia de otra, como, por ejemplo, cómo se diferencian si le cambiamos la < b > de la palabra *beso* por < p >. La enseñanza de la pronunciación, a su vez, es una disciplina práctica y en ella el docente hace uso de algunos conocimientos de la fonética y de la fonología, por ejemplo, para desarrollar estrategias y actividades que le facilite al aprendiz adquirir la competencia fónica en la LE que estudia.

Otro comportamiento observado en la práctica diaria de los profesores de lenguas extranjeras, que también llama la atención a los investigadores, es que el profesor no tiene muy clara la diferencia entre enseñanza de pronunciación y de corrección fonética; por ello, estos investigadores insisten en señalar algunas peculiaridades de estas dos actividades; la principal de ellas es que la práctica de la pronunciación es la enseñanza de estrategias y pistas que permiten al aprendiz, percibir y producir eficazmente un discurso oral, mientras que la corrección fonética es un trabajo posterior a la enseñanza de la pronunciación y consiste en la elaboración de técnicas y estrategias de corrección aplicadas para sanar las dificultades de pronunciación que el profesor considera necesario (CANTERO, 1998, 2003).

La corrección fonética es una

Rama de la *fonética* que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua, para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos (tanto en L1, como en L2 o LE), según las normas de pronunciación correcta. La corrección fonética tradicional, eminentemente prescriptiva, parte de la idea de que los alumnos deben obedecer tales normas de pronunciación. [...] En los años 70 se crean nuevos métodos de corrección fonética que derivan de la idea de que la pronunciación correcta debe ser precedida por una correcta discriminación de los sonidos y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido. (CANTERO, 1998: 33).

Tras la presentación de esos conceptos, también se hace necesario discutir brevemente una cuestión directamente relacionada con la didáctica de la pronunciación: ¿qué enseñar en clase, la pronunciación o la fonética? Antes de recordar la visión de algunos teóricos sobre este tema, se afirma que como consecuencia de la aplicación de estas ramas de la lingüística en la tradición pedagógica, se ha enseñado pronunciación desde un punto de vista más “fonético” y científico, es decir, más centrado en la descripción que en la percepción y producción del habla (BLANCO, 2014). Hay algunos lingüistas y profesores que consideran esas dos actividades casi equivalentes, otros afirman enseñar pronunciación cuando en realidad están enseñando fonética y muchos las consideran materias distintas que presentan objetivos diferentes y por ello no pueden ser confundidas ni tratadas como iguales; por ello, el profesor debe dedicar parte de sus clases, en todos los niveles de aprendizaje, a enseñar los elementos constitutivos de la pronunciación y si los alumnos aun así presentan dificultades en pronunciar en la lengua que aprende (una realidad muy común), el profesor debe hacer uso de la corrección fonética para subsanar los errores encontrados. En esta investigación compartimos la última idea: enseñar pronunciación y hacer correcciones fonéticas son actividades distintas; primero se debe enseñar pronunciación y si el aprendiz sigue presentando incorrecciones en la pronunciación, el profesor puede hacer uso de la corrección fonética para complementar su trabajo.

Para finalizar esta breve discusión se puede concluir que el alumno debe dominar la pronunciación de la LE que aprende; de esta manera la enseñanza de la pronunciación debe formar parte de los diseños de los cursos y las actividades para su enseñanza deben estar presentes de forma sistemática desde los primeros niveles de aprendizaje sin la necesidad de teorizar en clase sobre fonética y fonología (LLISTERRI, 2003; AHUMADA, 2010). La fonética se debería enseñar a estudiantes de Filología o si se trata de niveles de aprendizaje muy avanzados (LLISTERRI, 2003).

2.3 LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Tras la aclaración de que el profesor debe dedicar una parte de sus clases, en todos los estadios de aprendizaje, a la enseñanza de la pronunciación y que posteriormente, en los momentos en los que observa errores relacionados con ella, debe corregirlos, se pasa a debatir brevemente sobre los objetivos involucrados en la enseñanza de la pronunciación. Para ello, se parte de la idea de que para planear cualquier curso o elegir las actividades para usar en clase,

el profesor debe tener en cuenta los objetivos y especificidades de los grupos para determinar los objetivos que desea alcanzar y los procedimientos a la hora de enseñar.

Como ya se ha mencionado, en los métodos conductistas, el objetivo en la enseñanza de la pronunciación era que el alumno lograra una pronunciación sin acento extranjero; esto resultaba una gran responsabilidad para profesores y alumnos, y era también motivo de frustración puesto que el profesor veía este objetivo como casi inalcanzable y el alumno normalmente no conseguía hablar sin acento extranjero.

En cambio, en los métodos y enfoques cognitivos, el objetivo, ahora, es hacer que el alumno consiga comprender y ser comprendido en las situaciones comunicativas reales a las que sea expuesto. Por lo que antes se ha dicho, se puede observar que los objetivos de la didáctica de la pronunciación en los métodos y abordajes aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras han estado relacionados con el *acento extranjero* y con la *inteligibilidad*.

El acento extranjero en la pronunciación del hablante no nativo se caracteriza por desviaciones, no patológicas, inexistentes en la pronunciación de un nativo, tanto en los niveles segmentales como en los suprasegmentales. Estas desviaciones varían en función de los muchos factores que influyen y condicionan el acento extranjero y que llevan muchos profesores a pensar que enseñar pronunciación es una pérdida de tiempo. Algunos de estos factores son:

- a) la lengua materna del aprendiz. Los estudios enseñan que los individuos de una misma LM que aprenden una determinada lengua suelen presentar desviaciones similares relacionadas con la interferencia que ejerce su lengua materna (RECAJ NAVARRO, 2008);
- b) la edad. Las investigaciones revelan que los niños aprenden mejor y más rápido que los adultos; cuanto más edad tenga un adulto peores serán los resultados en la adquisición de la pronunciación; esta es una afirmación cuestionada por muchos estudiosos que no ven este factor como una condición decisiva en el aprendizaje puesto que no es difícil encontrar personas que empezaron a estudiar un idioma después de la adolescencia y que dominan perfectamente su fonética (GIL FERNÁNDEZ, 2007);
- c) la aptitud para las lenguas. Se refiere a la idea de que algunos individuos poseen una aptitud innata y una habilidad cognitiva que les facilita el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, no todos los especialistas están de acuerdo de que los diferentes rendimientos en el aprendizaje que presentan los alumnos están relacionados a esta aptitud (GIL FERNÁNDEZ, 2007);
- d) la experiencia de la lengua extranjera. La cantidad de tiempo de exposición del estudiante a la lengua que aprende incide positivamente en el progreso de la adquisición de la pronunciación. Si se aprende en el lugar donde se habla la lengua, mayores son las posibilidades de progreso en ella pues son mayores las oportunidades de interacción y

prácticas orales. Si no está en este contexto, el aprendiz debe exponerse a la lengua mediante los medios de comunicación y buscar situaciones para practicar la lengua (IRUELA, 2004).

Retomándose el concepto inicial, se dice que la pronunciación de un aprendiz tiene acento extranjero cuando en ella se encuentran características que permiten a un hablante nativo reconocerla como no nativa. Por tanto, los aprendices que tienen el objetivo de adquirir una pronunciación igual a la de un nativo, deben eliminar de su producción oral todos los elementos fónicos y rasgos de acento, ritmo y entonación que no pertenecen a la lengua que aprende.

Algunos estudios manifiestan que el acento extranjero no siempre dificulta la comunicación; pero, puede sí afectar la interpretación del mensaje y también generar evaluaciones negativas que afectan la imagen del hablante (RECAJ NAVARRO, 2008). Otra repercusión revelada es que la presencia del acento extranjero en el habla está relacionada con la aceptación social del individuo en la comunidad que lo acoge; si éste presenta un acento cercano al modelo nativo será mejor aceptado socialmente, pero, si presenta un acento extranjero muy marcado, eso podrá afectar su vida profesional y personal en esa comunidad (GIL FERNÁNDEZ, 2007).

Actualmente, se define la inteligibilidad como la capacidad del aprendiz de producir un discurso comprensible y que sea entendido por otros participantes de un acto de habla. Antes de llegarse a esta definición, se ha examinado la relación existente entre la inteligibilidad, la comprensibilidad y la interpretabilidad. La inteligibilidad es la capacidad del oyente de reconocer palabras o expresiones; la comprensibilidad la capacidad en comprender el significado de palabras o expresiones en su contexto y la interpretabilidad la capacidad de entender las intenciones que hay por detrás de las palabras y expresiones y el efecto que pretende producir el oyente con su discurso. Estas tres dimensiones están muy relacionadas, sin embargo, mantienen cierta independencia entre ellas (MUNRO & DARWING, 1995). De esta forma, la comprensibilidad implica conocer el vocabulario y las formas gramaticales utilizadas en el enunciado y la interpretabilidad está directamente relacionada con los elementos suprasegmentales ya que es la entonación, el acento y el ritmo que enseñan las intenciones del hablante y producen efectos diversos (IRUELA, 2004).

Como se observa, la inteligibilidad depende del hablante y del oyente, por eso puede ser objetiva y a la vez subjetiva; es objetiva porque puede ser resultante de la calidad del enunciado proferido por el hablante no nativo y subjetiva porque depende de la voluntad del oyente que puede hacer o no un esfuerzo cognitivo para comprender lo que dice su interlocutor. Otras variables relacionadas con la actitud del oyente ante el discurso escuchado que también pueden

interferir en el grado de inteligibilidad es su familiaridad con el acento extranjero que escucha, las inferencias que hace, su conocimiento sobre el tema tratado, su paciencia, su tolerancia y su interés en comprender lo que intenta decir su interlocutor (IRUELA, 2004).

Como resultado de algunos estudios realizados en Sociolingüística, hoy muchos piensan que, si no es un deseo del aprendiz, no es necesario erradicar su acento nativo pues éste está considerado un componente importante de la identidad de los individuos y que los identifica con la comunidad a la que pertenecen; por ello, si alcanzan una pronunciación que les permite comunicarse sin esfuerzos, el objetivo de la inteligibilidad ha sido alcanzado. De esta forma, el acento extranjero suele ser mirado como un fenómeno natural y característico de la interlengua del estudiante de LE y solo debe ser motivo de preocupación si afecta a la comunicación.

Actualmente, los investigadores en didáctica de las lenguas extranjeras suelen plantearse como objetivo principal la inteligibilidad y en un plano muy secundario, el acento nativo o casi nativo. [...] Por el contrario, el acento nativo o casi nativo es considerado actualmente por los investigadores como un objetivo secundario. (BERTOLÍ RIGOL, 2005: 19).

Muchos investigadores, profesores y alumnos consideran la inteligibilidad suficiente por pensar que hay errores que no afectan al entendimiento entre los interlocutores, sin embargo, otros piensan que el aprendiz debe acercarse lo máximo posible de la pronunciación nativa. La elección de los objetivos al aprender y enseñar la pronunciación depende de las motivaciones personales de los estudiantes, por ejemplo, buscan una pronunciación muy cercana a la de un nativo los futuros profesores no nativos que van a enseñar la lengua extranjera que aprenden puesto que las exigencias en el aprendizaje de un futuro profesor de español son mucho mayores que para otros profesionales.

Actualmente, dentro de la enseñanza comunicativa de las lenguas, se propone, en la didáctica de la pronunciación, un tratamiento de la lengua oral basado en el desarrollo de la expresión oral, lo que ha llevado a muchos investigadores a afirmar que el objetivo en los días actuales de la enseñanza de la pronunciación es la adquisición de la *competencia fónica* (CANTERO, 1998; IRUELA, 2004; BERTOLÍ RIGOL, 2005) definida como la

Capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua. La competencia fónica supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad; una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión). (CANTERO, 1998: 34).

La competencia fónica es lo primero que adquiere un niño en su lengua materna y también es lo primero que se adquiere al estudiar una LE, pues las primeras muestras de lengua a que está expuesto son orales, lo que lleva a algunos investigadores a afirmar que una de las posibles causas del fracaso del adulto al aprender la pronunciación de una LE, quizás, sea su poca exposición a la lengua oral (BERTOLÍ RIGOL, 2005; USÓ VICIEDO, 2007).

2.4 SOBRE LO QUE DEBEN SABER LOS PROFESORES PARA ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN DE UNA LENGUA

Como se acaba de señalar, para muchos investigadores, el objetivo final de la didáctica de la pronunciación es que el alumno desarrolle su competencia fónica en la lengua que aprende para saber usarla adecuadamente en situaciones comunicativas reales a las que sea expuesto.

La competencia fónica es la habilidad en la percepción y producción de

Las unidades de la lengua (fonemas) y su realización en sonidos concretos (alófonos).

Los grupos vocálicos y consonánticos.

Los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).

La composición fonética de las palabras (estructuras silábicas, la secuencia acentual de las palabras, etc.)

La fonética de las oraciones.

Los fenómenos de asimilación al punto de articulación, la reducción Las vocales átonas, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos.

El acento y el ritmo de las oraciones.

La entonación. (IRUELA, 2004: 35-36).

Como se puede observar, el dominio de la competencia fónica no es una tarea fácil para el profesor ni para el alumno pues abarca muchos elementos que representan desafíos tanto para quien la enseña como para los que la aprenden. Debido a su complejidad, se hace necesario que el docente posea conocimientos fonéticos y fonológicos que favorezcan el aprendizaje del alumno. Asimismo, debe tener una formación especializada en las estrategias didácticas a aplicar para predecir y corregir los errores encontrados de manera adecuada y trazar estrategias de actuación eficaces, sin embargo, el docente no necesita ser un fonetista, fonólogo o especialista avanzado sobre el tema (MORRIS GARCÍA, 2012), como se pensaba antes.

La creencia de que el profesor para enseñar la pronunciación de una lengua debería tener amplios conocimientos de fonética y fonología tiene origen en el método directo donde se enseñaba el léxico especializado de la fonética de rara aplicación en el aula. Hoy se sabe que

en la práctica el profesor no debe enseñar fonética, sin embargo, cuanto más conocimiento teórico tenga el profesor sobre el tema, mejor preparado estará para tomar decisiones fundamentadas para ayudar al alumno a progresar en la competencia fónica, pero se tiene claro que al docente no se le debe exigir un dominio total de las disciplinas que enseña; sólo se le exigen unos conocimientos mínimos de estas disciplinas (IRUELA, 2004), como, por ejemplo:

1. Conocer cuáles son los elementos segmentales y los suprasegmentales.
2. En lo que respecta a los elementos segmentales, distinguir entre letra, sonido y fonema como unidades que pertenecen a diferentes niveles lingüísticos [...].
3. Conocer los fonemas de la lengua que enseñan y qué sonidos los representan. Conocer los grupos consonánticos y vocálicos de la lengua que enseñan. Conocer las principales características de los fonemas que suelen resultar difíciles a sus alumnos [...].
4. Conocer los símbolos fonéticos que representan los fonemas de la lengua que enseñan.
5. En lo que respecta a los elementos suprasegmentales, conocer cuáles son [...]. El profesor no sólo debe conocer su existencia, sino también cuáles son las características de estos elementos en la lengua que enseña, en el caso de que tengan alguna particularidad.
6. Conocer la distribución geográfica de los fonemas, así como las principales cualidades fonéticas distintivas de los dialectos [...]. (IRUELA, 2004: 234-235).

Es decir, para iruela (2004), para enseñar pronunciación en clase, el profesor necesita conocimientos básicos de fonética y fonología igual a los que poseen sobre lexicografía y gramática, por ejemplo. Entre estos conocimientos están la descripción de elementos segmentales y suprasegmentales para ayudarle en la preparación y elaboración de materiales y a diagnosticar rápidamente las pronunciaciones inadecuadas de los grupos con los que trabaja; si tiene conocimientos sobre análisis contrastivo podrá también predecir las posibles dificultades de los aprendices (POCH OLIVÉ, 2005).

Los conocimientos en fonética y fonología permiten a los profesionales que trabajan con la enseñanza de lenguas, “despertar, desarrollar, evaluar o corregir la competencia comunicativa de otros hablantes” (CARBÓ *et al.*, 2003: 168). Comprender cómo funciona la lengua, saber los mecanismos físicos que involucran la pronunciación, las variantes lingüísticas y los fenómenos relacionados con ellas son fundamentales para aquellos que utilizan la lengua como instrumento de trabajo. Esos conocimientos son importantes porque permiten la descripción no sólo de los sonidos de una lengua, sino también de los elementos no segmentales puesto que solo la descripción y combinación de los sonidos es insuficiente.

Por consiguiente, el profesor solo estará preparado para enseñar pronunciación si sabe, además de los sonidos de la lengua meta: a) describir la lengua del estudiante por lo que se refiere al funcionamiento y organización de los sonidos; b) análisis contrastivo y estudio de interlengua; c) tipología, jerarquía y progresión de errores; d) la norma culta de la lengua que enseña; e) la complejidad de los fenómenos de la lengua hablada y f) el uso eficiente de técnicas de enseñanza de pronunciación y corrección fonética; al tener estos conocimientos ayudará el alumno a hacer un buen uso y una correcta interpretación de la lengua que aprende (SANTAMARÍA BUSTO, 2010).

Sin embargo, uno de los problemas actuales señalado por los investigadores y que contribuyen a la marginación de la enseñanza de la pronunciación es la falta de formación de los profesores, que no reciben una adecuada preparación, es decir, no reciben instrucciones e informaciones teóricas y prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación; la consecuencia es que los profesores muestran inseguridad para elegir y aplicar actividades que enseñan la pronunciación, y desconfianza a la hora de corregir los errores de sus alumnos; una prueba de esta realidad son los resultados de investigaciones hechas con alumnos que muestran que estos no reciben instrucciones suficientes para aprender la pronunciación de la lengua que aprende (DERWING y MUNRO, 2005), y también con profesores que afirman no estar seguros para enseñar pronunciación porque no han tenido contacto con la teoría y la práctica que se requiere para enseñarla, como se verá.

Otra consecuencia de la falta de instrucción para enseñar la pronunciación es la prioridad dada en clase a la enseñanza de los elementos segmentales, es decir, a la pronunciación de sonidos aislados – por medio de actividades de repetición que no son del todo eficaces puesto que muchos aprendices no son capaces de percibir las diferencias entre lo que escuchan y lo que dicen - cuando en realidad estudios muestran que primero se debe dar prioridad a la enseñanza de los elementos suprasegmentales como base para introducir los segmentales, ya que la inteligibilidad está más relacionada con los elementos suprasegmentales (DERWING y MUNRO, 2005; LLISTERRI, 2003).

2.5 LA NORMA DE PRONUNCIACIÓN Y LAS VARIETADES: TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Establecer la variante dialectal del español y dentro de esta variante la norma de pronunciación por ser enseñada en clase es una tarea que exige esfuerzo y conocimientos puesto que más de 350 millones de personas hablan español como primera lengua y es la lengua

oficial de 21 países (BOSQUE MUÑOZ *et al.*, 2005). Una lengua hablada por tantos hablantes y en tantos países no podría ser uniforme. Por lo tanto, se puede afirmar que en español se encuentran múltiples variedades y

Diferentes conjuntos definidos de rasgos peculiares que caracterizan su uso por parte de unos y otros grupos de hablantes en virtud de determinados factores: un sevillano y un burgalés no hablan de la misma manera aunque ambos se expresen en el mismo idioma, como tampoco una persona muy culta y otra que apenas tenga estudios; asimismo apreciamos diferencias considerables en la lengua que se emplea en la redacción de una noticia periodística y la de un poema lírico. (BOSQUE MUÑOZ *et al.*, 2005: 162).

Estas características llevan a afirmar que las lenguas cambian de acuerdo con las zonas geográficas donde las hablan, con las clases sociales que condicionan la forma de hablar de las personas y con las situaciones de comunicación que determinan el grado de mayor o menor formalidad; por lo tanto hay tres factores que influyen y determinan las variaciones lingüísticas: el geográfico (variación dialectal o diatópica), el social (variedad diastrática) y el situacional o de registro (variación diafásica) (POCH OLIVÉ, 1999, 2005; IRUELA, 2007). Esas variedades no afectan solamente a la fonética, sino también a las diferentes manifestaciones de la lengua como el léxico, la morfología y la sintaxis.

Al elegir la variante social, profesores y alumnos dan preferencia a la variedad de más prestigio que es la culta; respecto a la variante de registro, si es un curso de lengua donde normalmente los objetivos están relacionados con la comunicación, se suele enseñar más la variedad coloquial, pero también la culta, si es un curso para fines profesionales, se opta por la variedad formal de la lengua; elegir las variedades sociales y situacionales no exige mucho esfuerzo del profesor, sin embargo, debido a la gran cantidad de países que hablan el español como lengua oficial, determinar la variante geográfica que se llevará a clase no es tarea fácil para el docente y suele suscitar complejas discusiones respecto a la norma a elegirse; pues, si dentro de España se encuentran diferentes variedades dialectales como la variedad norteña central, la variedad aragonesa, la variedad leonesa, el castellano de las zonas bilingües (Cataluña, Galicia, País Vasco y Navarra), el dialecto andaluz y el canario, la variedad extremeña y la variedad murciana, en América donde son muchos los países que hablan español, tampoco se encuentra una variedad homogénea. Al contrario, son pocos los rasgos dialectales de carácter general; eso permite que se “hable de zonas dialectales hispanoamericanas” (BOSQUE MUÑOZ *et al.*, 2005: 184).

Por lo tanto, la vasta extensión geográfica y el gran número de hablantes exige que se determine una norma estándar para cada una de las zonas donde se habla el español como lengua oficial; esta determinación debe ser flexible tomando en cuenta la “adecuación comunicativa y que permita también la variedad de uso en función del grado de formalidad” (CARBÓ *et al.*, 2003: 175). Seguir una misma norma estándar es ventajoso pues facilita el trabajo del profesor y el aprendizaje de los alumnos; esa norma sería un elemento unificador y un referente común que daría acceso a un habla común “-además de socialmente prestigiosa-, que les facilitaría adquirir la competencia necesaria para comunicarse en español con independencia del centro en el que cursen sus estudios y del profesor que les enseñe” (CARBÓ *et al.*, 2003: 176), sin embargo, no se puede establecer una norma oral única para una lengua como el español ya que el alumno necesita conocer las variantes no normativas de los diferentes territorios para facilitar su comprensión oral

Por tanto, aunque en una primera etapa quizás sea más conveniente circunscribir la enseñanza a la de una única variante, resultará imprescindible contemplar también las variaciones sociales y locales, especialmente, las características diatópicas con amplia extensión territorial (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración, etc.) no para que los estudiantes las incorporen a sus producciones orales sino para ampliar sus conocimientos y mejorar su comprensión del español. (CARBÓ *et al.*, 2003: 176).

En contra de lo dicho, la creencia de que todas las lenguas tenían una variante dialectal de mayor prestigio ha dominado durante largos años en la didáctica de las lenguas extranjeras, esta sería la referencia y la meta en los programas de lenguas. Al tratarse de la lengua española, por motivos históricos y sociales, se pensaba (y desafortunadamente aún se piensa) que la variante de mayor prestigio era la hablada en el centro peninsular de España. Ahora bien, esta valoración está cambiando y hoy se está generalizando la idea de que no hay un dialecto “mejor” ni “peor”, por tanto, a la hora de establecer sus objetivos de enseñanza para la pronunciación, el profesor ha de utilizar otros factores al elegir un modelo de lengua para enseñar. Así, de acuerdo con algunos investigadores, el modelo a ser elegido puede ser el modelo hablado por los que tienen un buen nivel cultural, un modelo que sea mutuamente inteligible y que se diferencie muy poco de las otras variedades habladas; sin embargo, el docente no necesita ser rehén de esos factores él puede elegir la “modalidad dialectal con la que esté más familiarizado” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 122) sin convertirla en la única norma de pronunciación.

Con el propósito de determinar un modelo de lengua común, un sistema concreto y de prestigio para aplicar en la enseñanza de español como LE, ciertos lingüistas han creado, en el

ámbito de los estudios de las variedades, conceptos relacionados con los modelos de lengua como *español estándar*, *español neutro* o *internacional* y *norma*; el estándar se caracteriza por presentar elementos lingüísticos comunes a todas las variedades; el neutro es un “sistema lingüístico que se caracteriza principalmente por incorporar los rasgos comunes a las distintas variedades de una lengua” (DELGADO FERNÁNDEZ, 2013: 22); la norma es el modelo de corrección y prestigio presentes en las gramáticas y diccionarios. Para hacer comprensible a los docentes los términos presentados, se ha propuesto una sistematización en la que se toma el término *estándar* en sentido amplio y en ella se presentan las siguientes modalidades:

(a) Estándar 1: se crea a través de un proceso de reflexión lingüística que busca seleccionar los rasgos del idioma que son estrictamente comunes a todas sus variedades. En este sentido, se trata de una modalidad internacional, pero irrealizable por ningún hablante debido a la existencia de casillas vacías en el sistema. (b) Estándar 2: aúna lo común (estándar 1) y los rasgos de uso general, es decir, los huecos del sistema (cf. supra) a los que da paso la elección de los rasgos comunes se rellenan con los rasgos más generalizados entre las distintas variedades. En este caso, existe cierto grado de intervención lingüística con la intención de crear un sistema de lengua que los hablantes sí puedan utilizar. Al igual que en el caso anterior, se trata de un estándar internacional. (c) Estándar 3: se identifica con lo normativo. La intervención lingüística en este caso es puramente prescriptiva y tiene como fin el crear un modelo de corrección y cultura. Como expusimos al hablar de la norma, estos parámetros no tienen más que valor regional; por ello, no podremos hablar de un único estándar 3, sino de varios. (DELGADO FERNÁNDEZ, 2013: 24).

La gran discusión que todavía no tiene una respuesta final y que genera una diversidad de opiniones es si alguno de esos modelos lingüísticos se puede llevar a clase; como se ha podido observar, la modalidad estándar 1 se ve como un modelo incompleto por presentar huecos en el sistema, es decir, no presenta todas las “herramientas lingüísticas necesarias para la comunicación” (DELGADO FERNÁNDEZ, 2013: 26), por tanto no es aplicable a la enseñanza, pero el conocimiento de los rasgos comunes a todas las variedades dialectales es muy útil para los profesores a la hora de enseñar el español. La modalidad 2 aparece como modelo de superación de la modalidad 1 pues reúne el modelo 1 y los rasgos generales de las distintas variedades como forma de rellenar los huecos existentes en la primera modalidad estándar; pero, todavía no está considerado como el modelo idóneo a la enseñanza por ser artificial y una variedad no hablada por nativos. La modalidad estándar 3 tampoco está considerado una modalidad idónea para llevarse a clase pues en el uso corriente de la lengua aparecen muchos “fenómenos lingüísticos ampliamente extendidos en la comunidad hispánica” que no hacen parte de la norma utilizada (DELGADO FERNÁNDEZ, 2013: 25).

Aunque las tres modalidades presenten fallos, la 2 ha sido la más valorada en la enseñanza de entornos heteroglosos. Ha tenido muy buena aceptación en los medios de comunicación y está bastante difundida en Hispanoamérica “donde es ampliamente utilizada y considerada como algo positivo para la intercomunicación con el resto del mundo hispano” (DELGADO FERNÁNDEZ, 2013: 23).

Además de estos modelos tratados más arriba, el profesor puede crear un modelo “a partir de una única variedad. De este modo, si el docente enseña español en un entorno de inmersión puede utilizar como modelo único la variedad de ese lugar [...]. Si, por el contrario, se encuentra en un entorno heteroglosico puede seleccionar una variedad concreta – la suya, la castellana por su prestigio, etc., – o la variedad de una zona hispanohablante cercana – por ejemplo, la variedad mexicana-centroamericana si enseña español en EE.UU [...]. Cualquiera de estas variedades constituiría un modelo de enseñanza/aprendizaje coherente y ordenado, pero ninguna atendería a la diversidad geográfica de la lengua. (DELGADO FERNÁNDEZ, 2013: 26).

Por ello, son muchos los investigadores que recomiendan que el modelo que se debe elegir presente “distintas variedades y sistemas lingüísticos”. El modelo debe presentar “rasgos comunes a todas las variedades de la lengua, el estándar 1”, pero el docente debe elegir una “variedad preferente” que será el modelo que hablará sus alumnos, y debe también incorporar otras variedades “a los materiales de clase” (*Ibid.*: 27).

En esa difícil decisión del profesor en elegir la variante dialectal a enseñar se debe tomar en consideración: a) las necesidades específicas del aprendiente; b) la propia variedad geográfica del profesor ya que sería ilógico pedir a un profesor nativo que hable una determinada variante, modifique su forma de hablar al impartir clases en función de una “norma” (POCH OLIVÉ; HARMEGNIES, 2009); y c) “la variedad del lugar donde se encuentra el centro de enseñanza, en caso de que el aprendiente se encuentre en un lugar donde se hable la lengua que aprende” (IRUELA, 2007: 229). Antes de tomar esa decisión el docente debe saber también que para la Lingüística, todas las formas de hablar tienen la misma categoría e importancia, por lo tanto, no hay un “mejor” o “peor” español que enseñar y que dentro de las variantes existe una norma culta y otras formas de hablar consideradas coloquiales y vulgares (POCH OLIVÉ, 1999). Estos conocimientos también le van a ayudar a determinar qué modelo de pronunciación va a enseñar en el aula y cuándo.

El problema es que, en la práctica, normalmente, es la visión y el conocimiento que tiene el profesor sobre la lengua que determinan su elección y no son pocos los profesores que enseñan solamente la norma de prestigio de la lengua, transmitiendo de forma implícita a sus

alumnos la idea de que existe un “mejor” y un “peor” español, sin embargo, “El profesor de español como lengua extranjera debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta” (POCH OLIVÉ, 2005: 75).

En resumidas cuentas, al establecer los objetivos de enseñanza de la pronunciación los profesores deben elegir la variedad a ser utilizada en clase; en esta decisión, algunos investigadores piensan que no pueden dejar de pensar en las necesidades de los alumnos, en la variedad hablada por el profesor nativo, en la variedad del lugar donde se aprende el español y que el profesor debe librarse del prejuicio de que existe un “mejor” español para enseñar en clase; otros piensan que, como forma de unificar y orientar el trabajo del profesor, es necesario que se establezca una variedad estándar para ser enseñada; sobre esta segunda opción, se piensa que solo habrá éxito si el profesor tiene conocimientos de otras posibilidades lingüísticas para mostrar a sus alumnos para que éstos pueden reconocer e interpretar otras variantes que escuchan; por tanto, el profesor debe partir de una variedad pero también debe exponer al aprendiz muchas otras variedades; sólo así estará preparando su alumno para comunicarse de modo eficaz con hispanohablantes de diferentes países. Cuando se trata de profesores no nativos que enseñan español como LE y que no dominan una variedad específica, se piensa que la enseñanza de una variedad estándar 2 (español neutro) que reúne los rasgos comunes y generales a todas las variedades lingüísticas es ventajosa y si dominan una variedad concreta, pueden elegirla; sin embargo, el docente no puede dejar de conocer y presentar a sus alumnos muestras de otras variedades, tampoco puede dejar de decirles que todas las variedades tienen su valor lingüístico y social en la comunidad donde la hablan. Al actuar así estará contribuyendo para romper el prejuicio lingüístico de que existen variedades dialectales mejores o peores como también le da la opción al aprendiz de elegir la variedad que más se adecue a sus necesidades.

2.6 LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MATERIALES DE ESPAÑOL COMO LE¹

El libro de texto y los materiales que lo acompañan siguen siendo el material más utilizado por el profesor en sus clases, es decir, son estos soportes los que más orientan las actividades desarrolladas en clase, por esta razón han sido objeto de investigaciones y de ellas se deriva si los libros están bien diseñados y orientados a objetivos predeterminados, cuál es la importancia otorgada a este componente de la competencia comunicativa y qué actividades son utilizadas para la práctica de los elementos segmentales y suprasegmentales.

Tras el análisis de 29 manuales de ELE, 8 manuales específicos de pronunciación y lengua oral en ELE y 8 manuales específicos de pronunciación del inglés como LE, Bertolí Rigol (2005) ha demostrado que la práctica de la pronunciación, en estos manuales generales y específicos, se desvincula de las actividades orales y se desarrollan mediante la lengua escrita. Son actividades que dan énfasis a la práctica de “sonidos aislados, en palabras y frases. Consisten en escuchar, repetir, clasificar, discriminar, leer y/o completar textos y suelen encontrarse en apartados sobre pronunciación/ortografía en las unidades, en un anexo o en el cuaderno de ejercicios” (BERTOLÍ RIGOL, 2012: 193), salvo excepciones.

El estudio sobre el “cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE” (BLANCO, 2014), confirma las afirmaciones anteriores y añade que en gran parte de los manuales generales producidos para la enseñanza de ELE, los autores dedican algunas páginas de las unidades iniciales de los libros de nivel inicial a la enseñanza de la pronunciación y en los niveles siguientes se va dejando de dar énfasis a este tema. Sobre las actividades, a pesar de que en algunos manuales se encuentren ejercicios que trascienden la práctica de palabras aisladas, en realidad, la predominancia es más de la ortografía que de la pronunciación. Las actividades presentadas en los manuales están dedicadas mucho más a la enseñanza de los elementos segmentales que a los suprasegmentos, sobre todo a la práctica de los sonidos consonánticos (BLANCO, 2014).

¹ Sobre este tema, pueden consultarse, entre otros, los siguientes trabajos:
AKIE HIRAKAWA, Daniela. 2007;
AHUMADA, Gladys Pilar. 2010;
AURRECOECHEA MONTENEGRO, Edith. 2002;
BERTOLÍ RIGOL, Marta. 2012;
BLANCO, Andrea. 2014;
TORRES ÁGUILA. José Ramón, 2007;
PICCINI, Ildeli Marlene; SILVA, Maria Aparecida C.M.B, 2004.

Estos resultados llevan a pensar que para los autores de la mayoría de los manuales, a partir del momento en que el alumno empieza a acumular conocimientos sobre la lengua que estudia, disminuye la necesidad de enseñar la pronunciación de esta lengua; en efecto, cuando las actividades de práctica de pronunciación son encontradas, están en los niveles bajos de aprendizaje, en los niveles altos apenas la tratan (AURRECOECHEA MONTENEGRO, 2002), lo que constituye un equívoco pues el alumno todavía no domina todos los aspectos que involucran la adquisición de la competencia fónica.

La fotografía presentada de la enseñanza de la pronunciación del español no es distinta para otras lenguas; sobre su enseñanza en el inglés como LE, una de las investigaciones realizadas enseñan que las actividades y técnicas propuestas, en los manuales generales, para la enseñanza de la pronunciación del inglés se caracterizan por:

- i. Ejercicios de escuchar y repetir (*listen and imitate*): técnica procedente del método directo, que se extendió con la popularización de los magnetófonos, videos y laboratorios de idiomas.
- ii. Práctica fonética (*phonetic training*): uso de descripciones y diagramas articulatorios, del alfabeto fonético y de la transcripción fonética.
- iii. Ejercicios de pares mínimos (*minimal pair drills*): técnica de escucha discriminativa y de práctica hablada que permite distinguir entre sonidos problemáticos. Esta técnica es propia de la metodología audio-lingual.
- iv. Pares mínimos contextualizados (*contextualized minimal pairs*): intento de las vertientes mentalistas o cognitivas de contextualizar los ejercicios de pares mínimos.
- v. Recursos visuales (*visual aids*): uso de diagramas, fotografías, gráficos, espejos, etc., para facilitar el reconocimiento y la producción de sonidos.
- vi. Trabalenguas (*tongue twisters*): una técnica proveniente de las estrategias de corrección del habla para nativos.
- vii. Ejercicios de aproximación y desarrollo (*developmental approximation drills*): técnicas utilizadas por los niños en la adquisición de los sonidos de su lengua materna. Por ejemplo, adquirir la /w/ antes que la /r/, o la /y/ antes que la /l/.
- viii. Práctica de cambios vocálicos y de acentuación relacionados con los sufijos (*practice of vowel shifts and stress shifts related by affixation*): técnica basada en las reglas de la fonología generativa y utilizada con alumnos intermedios y avanzados.
- ix. Lectura en voz alta y recitación (*reading aloud/recitation*): esta técnica se utiliza para la práctica del acento léxico, acento rítmico y entonación.
- x. Grabaciones de las producciones de los alumnos (*recordings of learner's productions*): la posterior reproducción de las conversaciones, diálogos o discursos grabados de los alumnos, ofrece oportunidades para la evaluación de todo tipo de aspectos de su pronunciación. (CELCE-MURCIA *et al.*, *apud* MARTÍNEZ ASIS, 2004: 80).

Efectivamente, en las características antes mencionadas, se observa una superior presencia de los elementos segmentales frente a los suprasegmentales, solamente las dos

últimas se refieren a la práctica de los aspectos suprasegmentales. Esta realidad se contradice con los resultados alcanzados en investigaciones más actuales sobre el tema, puesto que éstas demuestran que los elementos suprasegmentales son esenciales en la adquisición del sistema de sonidos y consecuentemente en la producción y comprensión oral (MARTÍNEZ ASIS, 2004) ya que transmite diferentes informaciones como las intenciones del hablante, su variante dialectal y social, su estado de ánimo, etc. También merece ser señalado que esas actividades que proponen enseñar pronunciación siguen siendo desarrolladas con apoyo en la lengua escrita y “no desligan pronunciación de corrección fonética y por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible” (BERTOLÍ RIGOL, 2005: 3).

Tales evidencias solo confirman que en el desarrollo del método comunicativo se ha descuidado la enseñanza de la pronunciación; en él aún no se ha establecido de modo claro el papel de la enseñanza de la pronunciación y tampoco se han determinado las estrategias para enseñarla de modo comunicativo.

Otro aspecto importante y que ha sido motivo de investigaciones en los manuales es la enseñanza, o no, de distintas variantes lingüísticas. Si se pregunta sobre su presencia en los manuales de enseñanza de español, se puede afirmar que la atención dada a las variantes del español es poco significativa. Normalmente, el material utilizado en las clases de español como ELE presenta una pronunciación estándar, la modalidad denominada neutra porque no pertenece a ninguna variante lingüística utilizada en la vida cotidiana de hablantes nativos (POCH OLIVÉ, 1999) y, sin embargo, en los Diplomas de Español como Lengua Extranjera siempre hay muestras de variantes habladas en distintos países en los audios. En algunos manuales, se mencionan las variantes hispanoamericanas como una modalidad uniforme y denominada de “español de América” frente al “español de España” (RECAJ NAVARRO, 2008). Utilizar estas denominaciones es engañoso porque en los distintos países de América, incluso dentro de cada uno de los países que hablan español en este continente, se hablan distintas variaciones, lo que lleva a afirmar que un mexicano no habla igual que un argentino, como también que en el interior de estos países existen variaciones en la forma de hablar (POCH OLIVÉ, 1999).

Más actualmente, en una investigación se analizaron 22 manuales de ELE y en ella se concluyó que en estos manuales hay una preferencia por la variedad del centro peninsular, quizá porque casi todos se publicaron en España, pero, afortunadamente, ya se “incluyen referencias a distintas variedades. Por regla general, la aparición de estas aumenta conforme se aumenta el nivel de dominio del español, aunque se incluyen ya desde el nivel inicial” (DELGADO FERNÁNDEZ, 2011: 25).

En definitiva, las investigaciones que se propusieron analizar el material existente sobre la enseñanza de la pronunciación han concluido que la mayoría de las publicaciones han presentado muchos rasgos comunes como la prioridad a la enseñanza de los elementos segmentales frente a los suprasegmentales, la audición y repetición de palabras o frases y ejercicios auditivos de pares mínimos; además, se siguen enseñando la oralidad y la pronunciación con apoyo en la lengua escrita (CANTERO, 1994; LLISTERI, 2003), lo que no parecen acciones adecuadas a los principios de la enseñanza comunicativa. Esa escasez de materiales eficaces y orientados a la enseñanza de la pronunciación de modo comunicativo y la frágil formación del docente ocasionan inseguridad e incluso temor cuando el profesor tiene que realizar actividad de práctica de pronunciación por no sentirse preparado y por no tener apoyo de materiales especializados y eficaces para ese objetivo; por ello, acaban practicando más la corrección fonética que la enseñanza de los elementos suprasegmentales y segmentales. Sin embargo, el libro *Sonidos en Contexto* (TERREL MORGAN, 2010) es uno de los primeros a introducir la fonética del español mediante el uso de muestras de habla de diferentes países, sacados de contextos naturales.

2.7 LOS CONTENIDOS FÓNICOS Y SU SECUENCIACIÓN EN LAS CLASES DE PRONUNCIACIÓN

No solo el grado de importancia dado a la enseñanza de la pronunciación en los métodos y abordajes aplicados a la enseñanza de ELE ha variado, la selección de los contenidos que se debe enseñar también ha sido diferente dentro de esos métodos y abordajes. En los métodos anteriores al comunicativo, la enseñanza de la pronunciación se limitaba a los aspectos segmentales que se practicaban con el uso de palabras y frases descontextualizadas, pues se pensaba que los sonidos se iban uniendo en el habla formando una cadena fónica y que “cada sonido es un ‘eslabón’ de la ‘cadena’”. Así supuestamente, el hablante iría articulando un sonido tras otro, y el oyente iría entendiendo un sonido tras otro (CANTERO, 2003: 18).

A partir del método comunicativo, se comienza a pensar que los sonidos, además de una cadena, forman bloques fónicos que organizan el discurso y generan diferentes acentos; por ello, se valoran los aspectos suprasegmentales de la lengua porque el interés ahora es que el alumno produzca discursos coherentes y articulados y, por lo tanto, en la actualidad, en la enseñanza de la competencia fónica, los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación son más importantes en la adquisición del habla y por eso deben tener prioridad en la enseñanza; en nivel inferior de importancia, aparecen los sonidos y dentro de los sonidos,

las vocales son más importantes porque son más perceptibles que las consonantes (CANTERO, 2003; IRUELA, 2005). Así, la jerarquía de importancia en la enseñanza de los elementos segmentales actual es, según los especialistas:

1. En el primer nivel se encuentran las vocales tónicas que constituyen el núcleo de los grupos fónicos, es decir, el acento de la frase o del sintagma.
2. En un escalón inferior se encuentran las vocales tónicas que constituyen el núcleo de las palabras fónicas, es decir, el acento de palabras.
3. En un nivel inferior se encuentran las vocales átonas, que constituyen el núcleo de las sílabas.
4. En último lugar en el rango de importancia se encuentran las consonantes que constituyen los márgenes de las sílabas y en español nunca son núcleo de sílaba. (IRUELA, 2004: 225).

En la actualidad, respetando esa jerarquía, se defiende un equilibrio entre la enseñanza de los aspectos suprasegmentales y segmentales porque se cree que ambos influyen en la inteligibilidad del discurso oral, ya que la entonación integra los sonidos, pero son los sonidos que construyen las frases (MARTÍNEZ ASIS, 2004; IRUELA, 2004; AKIE WIRAKAWA, 2007). La elección de los contenidos depende de los objetivos establecidos por las instituciones (escuelas, centros de lenguas, universidades, etc.) y por los profesores que normalmente, al elaborar su programa, toman en cuenta variables como la edad del aprendiz, el conocimiento que tiene el aprendiz de la lengua que desea aprender, su estilo de aprendizaje, la disponibilidad de material, las características de la LM del aprendiz, etc. (AKIE WIRAKAWA, 2007).

Sin embargo, aunque la elección de los contenidos dependa de múltiples factores, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, recomienda que los docentes sigan esta secuencia de contenidos en los diferentes niveles:

Nivel inicial:

- Sonidos. Pronunciación de los sonidos o identificación y producción de los sonidos vocálicos y combinaciones de vocales. Identificación y producción de los sonidos consonánticos y grupos consonánticos. Segmentación del discurso en grupos fónicos.
- Entonación y sintaxis. Identificación y realización de los patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo).
- Acento y ritmo. Localización del acento. El ritmo de la frase en la cadena hablada.

Nivel intermedio:

- Sonidos. Identificación y producción de las variantes contextuales en función de la posición.
- Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las interrogativas indirectas y a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.

- Acento y ritmo. Acentuación de las palabras aisladas y distribución de los acentos en la frase.

Nivel avanzado:

- Realización fonética de los fonemas españoles o Identificación y producción de las variantes contextuales; en función de la posición.
- Entonación y sintaxis. Modalidades entonativas correspondientes a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.

Nivel superior:

- Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las estructuras sintácticas que se presentan en este nivel. Matices expresivos de la entonación: reticencia, insinuación, etc. (IRUELA, 2004: 227).

Para la enseñanza comunicativa de la lengua, la división de los contenidos fónicos en niveles es solo un recurso organizativo puesto que el aprendizaje en los distintos niveles no se mide por la cantidad y calidad de las informaciones a las que se expone el aprendiz, sino por el dominio que tiene el alumno de los aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua que aprende y por su capacidad de usar estos conocimientos en las diversas situaciones comunicativas a las que se expone. Esa división en niveles sirve solo para establecer el dominio mínimo de la fonética que “se debe exigir a un alumno en cada uno de dichos estadios” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 126).

Para finalizar, muchas investigaciones muestran que la enseñanza de la pronunciación con actividades para este objetivo es favorable para la adquisición de la competencia fónica y, por lo tanto, los profesores deben decidir qué contenidos van a elegir para enseñarla en cada nivel de aprendizaje y así ayudar a su alumno a progresar en este aprendizaje (IRUELA, 2004); al enseñarla deben considerar la entonación, el acento, el ritmo y la forma como se integran los sonidos en el habla y practicarla, no con el uso de sonidos aislados, sino a partir de palabras y frases contextualizadas; sin embargo, se debe priorizar, en los niveles iniciales, el acento, el ritmo y la entonación si la LM y la meta tienen el mismo ritmo acentual.

2.8 REVISIÓN DE LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y DE LA CORRECCIÓN FONÉTICA

Como ya se ha mencionado más arriba, actualmente, si el profesor decide enseñar en sus clases la pronunciación de una lengua extranjera, encontrará algunos obstáculos, como por ejemplo, la ausencia de un marco teórico claro que funcione como referente para poner en

práctica; la raíz de este problema se encuentra en los objetivos de la enseñanza tradicional que utilizaba una metodología elaborada para trabajar la gramática, el vocabulario y la traducción; por ello, la pronunciación recibía poquísima atención. Los precursores que vieron la enseñanza de la pronunciación como una forma de mejorar la enseñanza de idiomas fueron fonetistas de finales del siglo XIX. Fueron ellos que dieron inicio al pensamiento de que el aprendiz primero debe tener contacto con la lengua oral para después verla escrita y que es más productivo aprender la oralidad por medio de diálogos. Aunque en este período se diera atención a la enseñanza de la pronunciación, les faltó crear un método estructurado, con procedimientos específicos para esa finalidad (GIL FERNÁNDEZ, 2007). Sin embargo, a partir de ese interés, se fueron creando métodos para la enseñanza de la pronunciación y de corrección fonética en los que se desarrollaron recursos pedagógicos que han presentado ventajas e inconvenientes de uso. De entre ellos se encuentran: el método fono-articulatorio, el método de transcripción fonética, el método de oposición fonológica, el método tecnológico y el método verbo-tonal.

2.8.1 El método fono-articulatorio

El método articulatorio fue el primer método utilizado para enseñar pronunciación y corregir los fallos en la oralidad de los que aprendían una LE. En él se describe el sistema de fonemas o sonidos de la nueva lengua a partir del contraste con la lengua materna del estudiante, sin considerar los procesos que se involucran en la percepción y producción de los sonidos; por lo tanto, este método se limita a lenguas semejantes, pues cuando se trata de lengua muy diferentes no es posible establecer las diferencias existentes entre los sistemas fonológicos de las dos lenguas.

El uso de este método proporciona al aprendiz la descripción articulatoria del sistema fonológico de la lengua que aprende y le requieren la reproducción de la articulación adecuada de los sonidos. En su práctica, normalmente se hace uso de diagramas con la articulación de los sonidos para facilitar el aprendizaje y para concienciar al aprendiz, puesto que la descripción articulatoria despierta su atención para la correcta posición de los órganos articulatorios al emitir determinados sonidos (BLANCO, 2014).

[...] una descripción precisa de todos y cada uno de los procedimientos articulatorios y de los movimientos de los órganos articulatorios que tienen lugar cuando emitimos los sonidos. De este modo, se cree que el alumno podrá asociar directamente esta representación abstracta de los sonidos con su propia anatomía y su producción oral. Veamos uno de los ejemplos que se siguen normalmente en este método articulatorio. Las vocales medias [e] y [o] se

caracterizan por un movimiento de elevación de la lengua hacia la parte superior de la boca, dejando una abertura más amplia que la que hay en la pronunciación de las vocales altas [i] y [u]. Para pronunciar la vocal media [e], por tanto, el dorso de la lengua se eleva para tocar los dos lados del paladar, aproximadamente hasta la mitad de los segundos molares, quedando en el centro una abertura entre el paladar y la lengua mayor que la de la vocal anterior [i]. Para pronunciar la vocal posterior [o], en cambio, la lengua se recoge hacia el fondo de la boca. (PATO; MOLINIÉ, 2009: 169).

El objetivo de este método es la adquisición consciente de la pronunciación por medio de ejercicios de palpación de los órganos articulatorios o del uso de imágenes que permitan al aprendiz visualizar las realizaciones de los movimientos de los órganos de la cavidad supraglótica; también se recurre a la práctica de los sonidos con los ojos cerrados y voz baja o la imitación directa de un hablante nativo que sirva como modelo (PAREDES GARCÍA, 2013).

La ventaja de este método es la precisión articulatoria, que es muy útil para la producción de sonidos, para la corrección fonética y para la concienciación de la posición adecuada de los órganos articulatorios al emitir un sonido determinado. Sin embargo, en él, no se consideran aspectos como la entonación y el ritmo; tampoco se tiene en cuenta que el movimiento de los órganos cambia cuando los sonidos se combinan en la cadena hablada (PATO; MOLINIÉ, 2009), es decir, hay una simplificación radical de la realidad, una representación estática que no corresponde a la dinámica del habla (GIL FERNÁNDEZ, 2007).

2.8.2 El método de transcripción fonética

Este recurso se traduce en el uso de un alfabeto fonético/fonológico para el conocimiento y dominio de los sonidos de una lengua. En él cada sonido corresponde a un único símbolo; se puede tomar como ejemplo, “el sonido inicial de la palabra española queso es la consonante *qu-* que se representa mediante [k], y que aparece también en palabras como *casa* [kása], *cosa* [kósa] y *kilo* [kílo], aunque se escriban con letras diferentes (*c* y *k*, respectivamente)” (PATO; MOLINIÉ, 2009: 170).

Este método, utilizado en lenguas que mantienen una regularidad entre grafía y sonido, puede ser ventajoso pues la transcripción fonética posibilita el reconocimiento de la pronunciación de palabras desconocidas por el aprendiz, sobre todo en los diccionarios, es decir, puede ser visto como una posibilidad más para entender la pronunciación de las palabras y, usándolo, se puede registrar el sonido de las palabras y frases; sin embargo, es un método muy subordinado a la escritura y resulta un estudio descontextualizado de los sonidos que conduce la atención del aprendiz más para la escrita que para el sonido; este es un principio que no se

recomienda en la enseñanza. Su uso está más adecuado a aquellos aprendices que ya tienen conocimiento sobre la lengua y por ello puede ser utilizado solamente como un recurso para recordar lo que ya habían aprendido (GIL FERNÁNDEZ, 2007). Si es utilizado con grupos de niveles iniciales puede causar frustración en el aprendiz si él no consigue dominar rápidamente los símbolos utilizados para representar los sonidos. En cursos más específicos se puede enseñar el alfabeto fonético y hacer uso de la transcripción fonética porque “las personas que lo dominan cuentan con enormes ventajas cuando se enfrenta a pronunciación de un idioma ajeno al suyo” (RAMOS OLIVEIRA, 2009: 25).

2.8.3 El método de oposición fonológica o de pares mínimos

Este método consiste en el uso de series de pares mínimos donde el cambio de un fonema por otro provoca cambio de significado. En él se cree que la capacidad de discriminación auditiva es el primer paso para la correcta producción de sonidos. Es un método limitado porque generalmente es difícil encontrar pares para todos los fonemas opuestos de la lengua y se cuestiona si los sonidos se perciben más claramente en oposición con otro semejante; sin embargo, su uso sirve para indicar la necesidad de la utilización de otros métodos complementarios, para despertar el interés de los alumnos por los nuevos sonidos que aprenden y ayudar a percibirlos (GARCÍA RAMÓN, 2010).

Las actividades en este método consisten en que el profesor presente en clase las listas de pares mínimos como *perro/pero*, *caro/carro*, *mirra/mira*, aislados o contextualizados, luego les induce a los alumnos a discriminar auditivamente los fonemas para después repetirlos cuantas veces sea necesario. En él, se propone el reconocimiento y la memorización de sonidos en oposición. También se propone que el alumno compare palabras diferenciadas por un único elemento que se quiere practicar, como en *peso/beso*, *pelo/velo* donde el único rasgo diferenciador es la característica densa o floja de los fonemas. Algunos inconvenientes en su uso es que en él se

[...] suele ignorar el aspecto prosódico (el tono y la entonación), no se tienen en cuenta las variantes distribucionales de los sonidos (los alófonos) ni los efectos de la secuencia hablada sobre la pronunciación de los sonidos individuales. Por otro lado, hay que señalar que en ocasiones un sonido no se distingue necesariamente mejor cuando se opone a otro (soldado – soltado; coloso – goloso), y que el método resulta poco recomendable para los estudiantes de nivel A (inicial), pues hay continuos problemas con el conocimiento del léxico que se propone (prisa – frisa, pana – mana, por poner algún ejemplo concreto). (PATO; MOLINIÉ, 2009: 171).

La ventaja de este método es la prioridad dada al aspecto oral de la lengua. Será útil cuando aplicado a aprendices de nivel intermedio y avanzado que ya tienen un buen dominio del vocabulario de la lengua que aprende. Se puede también señalar como ventaja el hecho de facilitar el “estudio contrastivo de las lenguas y asociar la idea la asociación de fonemas con la transmisión de significados” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 132).

2.8.4 El método tecnológico

Este método está basado en el estímulo-respuesta y repetición; por consiguiente, se fundamenta en la audición y repetición de modelos “correctos” de lengua, y utiliza medios tecnológicos como grabadora, ordenador y equipamientos de los laboratorios de lengua (PATO; MOLINIÉ, 2009; PADILLA GARCÍA, 2006); es decir, consiste en el uso de aparatos tecnológicos para trabajar la composición y la expresión oral y/o corregir las incorrecciones identificadas en la pronunciación de los aprendices de lenguas extranjeras.

Por consiguiente, las actividades utilizadas en este modelo consisten en la audición de palabras, frases o diálogos y repetición de los modelos presentados para la adquisición inconsciente y espontánea de la pronunciación de la lengua; estas actividades también le permiten al aprendiz autocorregirse a lo largo del proceso (PADILLA GARCÍA, 2006).

En la actualidad, hay diversas herramientas tecnológicas que se pueden utilizar en la enseñanza de la pronunciación, tanto en la adquisición de la competencia fónica como en la corrección de los errores fónicos. Un recurso tecnológico utilizado para la visualización del habla, que ayuda en el proceso de enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética, es la observación de la representación acústica o articulatoria de la producción del aprendiz y su comparación con el modelo de lengua elegido.

Tal evidencia ha sido comprobada por investigaciones que muestran que el uso de la fonética acústica mejora significativamente la pronunciación de los aprendices porque sus recursos les permiten visualizar y realizar el análisis de sus propias producciones. Ella permite, por medio de la representación de la señal sonora, analizar las características fonéticas de un enunciado tanto a nivel segmental como suprasegmental; sin embargo, para hacer un análisis acústico, el profesor necesita conocer sobre el tema para poder “relacionar las propiedades fonéticas de un enunciado con su correspondiente manifestación acústica representada en un documento”; el alumno tampoco es capaz de reconocer en estas representaciones los rasgos que debe imitar y los errores de su producción (LLISTERRI, 2001: 3).

Por tanto, su uso directo en las clases puede representar dificultades para docentes y discentes si estos no dominan la fonética acústica, es decir, estas herramientas necesitan interfaces más apropiadas para el uso en el aula de idiomas y actividades o procedimientos de corrección más sencillos (CAMPILLOS LLANOS, 2010). Otro aspecto que debe ser mencionado en el uso de estas representaciones acústicas o articulatorias en la enseñanza es que para la fonética, dos producciones orales de diferentes hablantes o de un mismo hablante, en diferentes situaciones, presentarán, en su representación acústica, variaciones en el tiempo, frecuencia e intensidad.

Cabe pues pensar si la exacta imitación de la forma sonora de un enunciado por parte de un estudiante no es un objetivo que, en cierta manera, obvia el hecho de que en la comunicación real tiene más peso la percepción por parte del receptor que los detalles individuales de la manifestación fonética de un enunciado. (LLISTERRI, 2001: 12).

Por la influencia positiva de la información visual para la percepción del habla, en la práctica de la pronunciación, aún se sigue complementando la información acústica con la representación articulatoria (CAMPILLOS LLANOS, 2010). La prueba de esto es que métodos recientes de enseñanza asistida por ordenador recurren a la representación articulatoria para complementar la información acústica, es decir, hoy, se entiende el uso de la descripción articulatoria como un complemento y no como la única forma de enseñar o corregir la pronunciación (LLISTERRI, 2001). El uso de la información visual mediante el ordenador es más eficaz cuando es utilizada en adultos ya que estos interpretan mejor la posición de los órganos que participan en la producción de los sonidos articulados.

Otro recurso que se hace de las tecnologías para la mejora de la pronunciación y corrección fonética es el de reconocimiento del habla. Las técnicas utilizadas para este reconocimiento residen en la “comparación de recursos previamente almacenados en el sistema y los enunciados producidos por el hablante” (LLISTERRI, 2001: 14). Esta comparación permite al aprendiz observar las diferencias entre su discurso y el modelo de lengua utilizado y posteriormente dar énfasis a estas diferencias a la hora de repetir para aproximar su pronunciación del modelo. El primer problema encontrado está en esta comparación; es necesario que se tenga almacenado un número muy elevado de muestras de habla nativa para la comparación; sin embargo, lo que se observa es que estas bases de datos son escasas y eso puede influenciar en los resultados. El reconocimiento del habla permite una evaluación e identificación de errores en la producción del aprendiz y se espera que éste sea capaz de

identificar y corregir su producción, sin embargo, en los programas creados hasta ahora no hay ninguna orientación de cómo el aprendiz debe corregir sus errores.

Para finalizar, no se podría dejar de mencionar la importancia que tiene el uso de Internet en el método tecnológico, no solo para el desarrollo de una adecuada pronunciación sino para el reconocimiento de las diferentes variantes de una lengua. Es un recurso importante para profesores y aprendices que por Internet tienen contacto con diferentes variaciones dialectales por medio de vídeos colgados en la Red que les ayuda a comprender y asimilar mejor los fenómenos de la variación y de la producción del sonido por comparación (RIVAS ZANCARRÓN, 2012).

2.8.5 El método verbo-tonal

El Método Verbo-Tonal (también conocido por sus siglas MVT), antes de ser utilizado como herramienta educativa en las clases de lenguas extranjeras, ha sido aplicado en el tratamiento de trastornos del habla y dificultades auditivas; en su aplicación, la técnica más utilizada ha sido el ritmo corporal. Esta técnica tiene como objetivo desarrollar el habla y también estimular y/o corregir los elementos fonéticos en los deficientes auditivos mediante movimientos ajustados a la edad y evolución motora del niño, para que él consiga la inteligibilidad con un mínimo de esfuerzo. Las actividades se concentran en la tensión y relajación muscular y el ritmo corporal es el medio de percepción de las cualidades “tónico-motoras de los sonidos, palabras, frases, ritmo y entonación (SENSE, en línea).

Tras el éxito de este método en la rehabilitación de personas con deficiencia auditiva, sus procedimientos han sido utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras partiéndose de la hipótesis de la “sordera fonológica” (POLIVANOV, 1931) y de la “criba fonológica” (TRUBETZKOY, 1939/1973).

La sordera fonológica se refiere al hecho de que al aprender una LE, la persona es sorda a los contrastes fonéticos entre su LM y la LE, porque el aprendiz de LE, al escuchar un sonido que no existe en su lengua materna, lo interpreta a partir del sistema de sonidos de su lengua; por lo tanto, la percepción y producción de los elementos segmentales y suprasegmentales, principalmente del acento y del ritmo en la LE que no existen en la LM, son casi nulas. Por ello, la enseñanza de la pronunciación debe basarse en la reeducación de la percepción para que el aprendiz adquiera de modo adecuado el sistema fónico de la LE (POLIVANOV, 1931).

Siguiendo el mismo pensamiento, el sistema fonológico de la lengua materna del aprendiz funciona como una “criba” y por él pasa todo lo que se escucha. De poseer el sistema

fonológico de su lengua materna, al escuchar otra lengua, el aprendiz analiza involuntariamente lo que escucha a través de la criba de su LM y así puede realizar una mala interpretación de los sonidos de la LE, de ahí surgen los errores e incomprensiones (TUBETZKOY, 1939/1973).

De esta forma, para el MVT , el aprendiente comete errores al intentar producir un mensaje en la LE que aprende porque percibe mal su sistema fónico; esa mala percepción es resultante de los hábitos fónicos que el aprendiz tiene en su lengua materna, es decir, es la percepción que genera los errores y, por lo tanto, en la enseñanza se debe dar prioridad a la percepción para que los aprendices identifiquen las diferencias que hay entre el sistema fónico de la LE y de su LM (RENARD, 1979). En otras palabras, se busca reeducar el oído del aprendiz por medio de actividades que trabajan “las pausas, el ritmo, la entonación, la intensidad y el tiempo” (PATO; MOLINIÉ, 2009: 175). Por tanto, la propuesta del MVT es que se estimule el trabajo sobre todo de los elementos suprasegmentales de la lengua, pues en él se cree que la entonación y el ritmo constituyen el primer estadio de acercamiento al dominio de la lengua y son estos aspectos de la pronunciación que afectan en mayor grado el acento extranjero.

Los principios del MVT son: motivación máxima, lograda con el uso de actividades comunicativas; ausencia de intelectualización, lo que proporciona un aprendizaje lo más natural posible; respeto a la estructura, priorizando los elementos suprasegmentales; corrección a partir del error; corrección en clase; paciencia en la obtención de resultados y elaboración de un programa que respete la evolución del aprendizaje del alumno (RENARD, 1979).

En el intento de modificar la producción del aprendiz y obtener resultados satisfactorios, se pueden aprovechar los factores como la percepción y la prosodia. En primer lugar, el docente debe priorizar la percepción porque los aprendices no serán capaces de producir un sonido adecuadamente, si no son capaces de percibirlo; el profesor debe partir de los errores de los estudiantes y proponer ejercicios que reeduquen su audición;

Una vez comprobadas las faltas de los aprendices habrá que *actuar sobre el estímulo*, modificándolo de modo que sea el más adecuado para conseguir mejorar, mediante aproximaciones sucesivas, la calidad de la articulación: el dominio del sistema fonético-fonológico de la L2 entrena, por consiguiente, el acercamiento paulatino entre los movimientos articulatorios y la percepción que de ellos tenga el estudiante. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 146).

En segundo lugar, valorar la prosodia porque ella tiene, entre otras ventajas, un papel integrador dentro de la pronunciación, es indispensable para la comprensión del enunciado y revela las intenciones y actitudes del hablante.

Otros recursos que pueden ayudar a reestructurar la pronunciación del aprendiz son utilizar la fonética combinatoria, la pronunciación matizada y el recurso de la tensión.

La fonética combinatoria, es un procedimiento utilizado para la corrección fonética y se refiere a la influencia que ejercen unos sonidos sobre otros en la cadena fónica; utilizar este recurso en la corrección de errores de pronunciación consiste en aprovechar los cambios provocados por el entorno para modificar la realización de unos sonidos específicos.

Así, por ejemplo, difícilmente conseguiremos que un alumno extranjero realice de forma correcta la vibrante alveolar [r] del español si la secuencia que queremos hacer pronunciar al alumno es [urru] o [orro] puesto que las vocales posteriores harán que, de forma natural, el punto de articulación de la [r] se atrase. En cambio, vocales anteriores en secuencias como [irri] o [erre] impedirán que la [r] tenga una clara tendencia a presentar el punto de articulación atrasado tal como ocurre en alemán, inglés y francés, lenguas que la [r] es velar y, por tanto, crea un serio problema a los estudiantes de español. (POCH OLIVÉ, 2004).

De esta manera se puede tomar en consideración la influencia que las vocales ejercen sobre las consonantes y viceversa.

Sobre la influencia que las vocales ejercen sobre las consonantes, se afirma que las vocales anteriores pueden palatalizarlas; las vocales posteriores pueden velarizarlas; las vocales labializadas o redondeadas favorecen la labialización de la consonante; la posición intervocálica relajan las consonantes oclusivas; y sobre la influencia que ejercen las consonantes sobre las vocales, se afirma que

- Las consonantes labiales y, en menor medida, las velares ensombrecen el timbre de la vocal.
- Las consonantes sonoras y nasales ensombrecen también timbre de la vocal.
- Las consonantes alveolares y palatales aclaran el timbre de la vocal.
- La semivocal [j] (como la de miedo, por ejemplo) cierra el timbre de la vocal siguiente. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 441).

El uso de la pronunciación matizada como recurso consiste en presentar al aprendiz un modelo correcto que va en la dirección del sonido que debe ser pronunciado. El alumno brasileño, por ejemplo, tiende a pronunciar el sonido aproximante [β] como oclusivo; para ayudarlo a superar esta dificultad se le puede presentar enunciados con otros sonidos fricativos para que él se acerque poco a poco al punto de articulación deseado, es decir, se debe enfatizar los sonidos de la LE que el estudiante no percibe perfectamente e integrarlo en una estructura que favorezca su producción.

Por ejemplo, un anglófono que aspira [p] en español, muy probablemente no percibe que la oclusiva española es menos tensa que la inglesa; en el procedimiento conocido como “pronunciación matizada”, el profesor propondría enunciados breves substituyendo la sorda [p] por la sonora [b] como modelo para la repetición y, una vez que el alumno se hubiera sensibilizado a la diferencia, iría progresivamente acercando el modelo que el estudiante escucha y repite, aumentando cada vez más la tensión, hasta llegar a [p]. Tanto [b] como [p] se encontrarían, al principio, en sílabas átonas y en posición final de enunciados para favorecer la relajación. (LLISTERRI, 2003: 104-105).

La tensión se refiere al esfuerzo articulatorio que realiza el hablante al pronunciar los sonidos del habla y consiste en situar los sonidos en una escala de los más tensos a los más suaves. Su definición y análisis son difíciles porque la tensión se manifiesta y afecta distintos músculos del cuerpo, sin embargo, en el MVT se considera la tensión una propiedad importante para las realizaciones fónicas y una de las que primero adquiere el aprendiz, por ello, los verbotalistas la utilizan como recurso en la corrección de errores de pronunciación del aprendiz de LE.

[...] si un alumno pronuncia como sonora la [s] sorda castellana, el error que comete tiene que ver con el indebido, por menor, grado de tensión que confiere al seguimiento en cuestión. Se tratará, pues, de presentarle modelos en los que la [s] se encuentre en contextos de máxima hipertensión, esto es, de inicial de sílaba y de palabra, en sílaba tónica y en una posición fuerte de la curva entonativa. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 152).

De acuerdo con Gil Fernández (2007) los sonidos presentan una *tensión intrínseca* relacionada con las características del sonido y una *tensión distribucional* relacionada con el contexto fonético en el que se realiza el sonido. Así, “las vocales cerradas son intrínsecamente más tensas que las abiertas, y las consonantes sordas lo son más que las sonoras” (*Ibid.*:151). Sobre la tensión distribucional,

Las posiciones átonas disminuyen por general la tensión de los sonidos; las tónicas la acrecientan; el inicio de sílaba aumenta la tensión segmental, la coda la debilita; las cimas entonativas provocan la subida de la tensión del fonema que las ocupa, los valles producen el efecto contrario; finalmente, la realización de los fonemas tienden a ser más tensas en las sílabas iniciales de palabras que en las medias finales. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 151-152).

A pesar de compartir con el estructuralismo y el behaviorismo, vigentes en la época de su surgimiento, un rechazo a la intelectualización del aprendizaje y la concepción de que el aprendizaje es un proceso mecánico formador de hábitos, el MVT ha aportado a la enseñanza

de la pronunciación muchas innovaciones pedagógicas, como la prioridad a la comunicación oral, la valoración de la percepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza no solo de los elementos segmentales sino también de los suprasegmentales y el uso de la afectividad y la subjetividad en el proceso docente (GIL FERNÁNDEZ, 2007).

En resumen, en el método verbo-tonal, para que el aprendiz adquiriera una pronunciación eficaz, se propone una reeducación auditiva mediante ejercicios contextualizados que utilicen modelos muy adecuados. A partir de un diagnóstico de los errores de los alumnos, se propone un modelo de corrección basado en los sonidos que el aprendiz no percibe adecuadamente. Una de las críticas a este método es justamente el hecho de exigir un gran esfuerzo y preparación del docente para detectar los errores, preparar los ejercicios e intervenir para subsanar las dificultades de pronunciación de los aprendices, “sin embargo, no sería justo dejar de mencionar que los resultados obtenidos, cuando el método verbo-tonal se ha puesto en práctica con todas sus consecuencias, han sido a menudo espectaculares” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 152).

2.9 LOS ERRORES DE PRONUNCIACIÓN Y LAS TÉCNICAS DE CORRECCIÓN EN CLASE

El estudio de los errores como un elemento que contribuye para la eficacia de la enseñanza de lenguas extranjeras solo ha sido reconocido después que se llamó la atención sobre el hecho de que los errores son una etapa obligatoria para la apropiación de la lengua meta (CORDER, 1992 [1967]). Este pensamiento ha determinado que una de las tareas del profesor en clase es observar los errores más frecuentes en la producción oral y escrita del estudiante, clasificar y analizarlos para tener una mejor comprensión del proceso de adquisición y así poder ayudar al alumno a superar sus dificultades.

Al empezar el estudio de una lengua extranjera, el alumno, además de otras estrategias, tiende a percibir los sonidos de esta lengua en función de los sonidos de su LM. Así pues, cuando el profesor empieza a enseñar pronunciación, el aprendiz observa las semejanzas y las diferencias que hay entre los sonidos de la nueva lengua y de su LM. Ante esta constatación, se ha determinado que la influencia que los elementos fónicos de la LM ejercen en la pronunciación de los elementos fónicos de la LE se llamaría *interferencia fonética*.

La consecuencia de ese modo de percibir los sonidos por parte del aprendiz no podría ser distinta: tanto en el aprendizaje de los elementos segmentales como de los suprasegmentales el fenómeno de la interferencia está presente (POCH OLIVÉ, 2005), por lo tanto, es necesario que el docente identifique, analice y conozca el origen de este problema para que, en un segundo

momento, intente ayudar a los aprendices a superar los errores que cometen no solo en función de esta interferencia, sino también de otros factores que provocan errores en la adquisición de la pronunciación.

Para la identificación y análisis de los errores de pronunciación de los estudiantes es necesario clasificar estos errores; para esta tarea, el profesor puede utilizar cuatro criterios: a) el objetivo del aprendizaje, b) la variante de la lengua, c) la actividad de la lengua y d) el estilo del habla (IRUELA, 2004).

En cuanto al objetivo del aprendizaje, se debe identificar el nivel de competencia fónica que quiere el aprendiz: la inteligibilidad o el acento nativo; si es la inteligibilidad, solo se considerarán los errores que provocan la incomprensión del discurso; si es el acento nativo, cualquier elemento fónico con valor no nativo se considerará error. Al adoptarse el criterio de la variante de la lengua, se considerarán error las distintas realizaciones de los fonemas dentro de una variante, pero en otra no; por ejemplo, el uso del seseo (ausencia del fonema interdental) en la variante de Sevilla no se considera error, pero en la variante de Madrid sí. Si el criterio es la actividad de la lengua, el error acontecerá cuando el alumno percibe claramente el elemento fónico, pero no lo reproduce con la misma calidad de la pronunciación de un nativo. Cuando el criterio adoptado es el estilo del habla, el aprendiz va a producir errores de acuerdo con la atención dada a su pronunciación, por tanto, si presta atención al elemento que lo produce, puede no cometer errores.

Tras la clasificación de los errores por el profesor, viene la fase de ayudar el aprendiz a superar sus dificultades, es decir, de sanar los errores que siguen cometiendo. Antes de entrar en este tema, es importante señalar que el cambio ocurrido en la visión del error y su aceptación actual como un elemento indispensable en el aprendizaje afectó la forma de corrección en las clases de LE.

En la enseñanza tradicional, el papel de corregir era solo del profesor, en cambio, en el método comunicativo el profesor comparte esta actividad con los alumnos por medio de actividades de autocorrección. Sin embargo, esta no es una tarea fácil; saber cómo y cuándo corregir es una de las actividades que más preocupa al profesor en su práctica y, en consecuencia, se perciben diferentes actitudes en el momento de corregir. Hay profesores que corrigen todos los errores de sus alumnos en el momento que los producen, independiente de la actividad que realice; algunos creen que no hay la necesidad de corregir todos los errores de los aprendices, otros afirman que no es necesario interrumpir al alumno durante el desarrollo de alguna actividad, y muchos refuerzan que no se debe inhibir a los aprendices con interrupciones y correcciones directas. Para orientar al profesor en esa difícil tarea, se propuso un conjunto de

técnicas que puede ser utilizado a la hora de corregir los errores, incluso los de pronunciación, como por ejemplo:

- a) enseñar el aspecto gramatical o discursivo conflictivo desde otro punto de vista;
- b) anotar, durante el discurso del estudiante, los errores que posteriormente, serán puestos en la pizarra para que sean los propios estudiantes los que reflexionando, den una explicación;
- c) grabar el discurso del estudiante y hacer que lo escuche desarrollando su sentido crítico para detectar sus propios errores;
- d) Hacer que los estudiantes anoten los errores de sus propios compañeros;
- e) Hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad;
- f) Hablar de faltas o equivocaciones que incluso los hablantes nativos cometemos, evitando el término error;
- g) Pedir a los estudiantes que ante el error busque la regla incumplida y la expliquen al resto de la clase. (SANTOS GARGALLO, 1993: 104).

Además, se sugiere otra técnica de corrección de errores que está relacionada con las variables: interrumpir o no al aprendiz y darle la solución al problema encontrado o no. Interrumpir y no dar la solución implica un alto grado de compromiso del estudiante, sin embargo tiene el inconveniente de romper el raciocinio comunicativo del aprendiz; las técnicas en que se interrumpe y se da la solución son de gran utilidad, si son actividades relacionadas con la forma, porque así el error no estaría descontextualizado, sin embargo, también tiene el inconveniente de romper el raciocinio del aprendiz. Las técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución tienen como ventaja llevar al aprendiz a la reflexión y toma de conciencia para encontrar él mismo solución a sus problemas; el inconveniente de estas técnicas es que difícilmente el aprendiz recuerda que cometió algún tipo de error. Las técnicas en las que no se interrumpe y después se da la solución tiene la ventaja de no interrumpir la comunicación del aprendiz y el inconveniente de no permitir ninguna participación del aprendiz en el proceso (BARBERO CARCEDO, 2009).

Al hacer correcciones fonéticas, es necesario que el profesor: (a) no dedique mucho tiempo de su clase en correcciones fonéticas aunque ellas deban ser realizadas en todas las clases, (b) tenga conciencia de que algunos errores que ya habían desaparecido pueden volver y que esta es una situación normal dentro del proceso de reestructuración de la percepción del alumno, (c) sepa que hay errores más graves que dificultan la comprensión y otros que son marcas del acento extranjero pero que no impiden la comunicación; por consiguiente, la corrección debe empezar por los que son más graves (POCH OLIVÉ, 2005).

Sobre las diferentes visiones que los profesores tienen del error, se puede decir que aquellos que aún tienen una visión negativa del error corrigen todos los errores en el momento que aparecen; no solo corrigen, sino que también piden que los alumnos repitan la forma correcta, así refuerzan lo que en su visión es cierto en el intento de vaciar la posibilidad de nuevas apariciones del error en cuestión; los profesores que tienen una visión positiva del error dan oportunidad a los alumnos para que ellos mismos reflexionen y reformulen sus errores con o sin la ayuda de ellos (ALMEIDA FILHO, 2004).

El profesor debe sí corregir los errores de sus estudiantes pero debe respetar algunos principios básicos en este momento; debe elegir la mejor forma para no frustrar el aprendiz, por lo tanto las actitudes negativa y la sensación de castigo deben ser evitadas, por ello, es importante que los comentarios sean constructivos y tengan un tono de ayuda y no de crítica; la corrección reiterada y la insistencia en la pronunciación correcta puede crear ansiedad en la producción de los fonemas correctos y llevar el aprendiz a la inhibición.

3 LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y SUS IMPLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La Lingüística Aplicada ha estado presente desde las primeras actividades lingüísticas del ser humano, como por ejemplo, en el desarrollo de los sistemas de escritura, en la necesidad de traducir de una lengua a otra, en los métodos de enseñar a sordos, en los modos de aprender otros idiomas, etc. (MARCOS MARÍN, 2005); sin embargo, las primeras investigaciones formales en Lingüística Aplicada solo se realizaron a finales del siglo XIX y a partir de este momento ha surgido la necesidad de definirla. Así, ha sido definida

Como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativa. (MOITA LOPES, 1996: 22-23).

Como un

Amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la resolución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo. (MARCOS MARÍN, 2005: 25).

Y como “una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística” (SANTOS GARGALLO, 2010: 10).

En esas definiciones los autores están de acuerdo que la Lingüística Aplicada (LA) es una ciencia: (a) práctica, porque se centra en solucionar problemas relacionados con el uso del lenguaje dentro y fuera del contexto escolar; (b) interdisciplinar y mediadora, ya que uno de sus objetivos es mediar el conocimiento teórico de disciplinas como la psicología, la educación, la filosofía, la sociolingüística, el análisis del discurso y el problema del uso del lenguaje que se desea investigar; (c) que se apoya en la llamada lingüística teórica y (d) que tiene como objetivo principal la resolución de problemas generados en el uso del lenguaje dentro de una comunidad lingüística. El apoyo en la lingüística teórica ha generado críticas a la LA tradicional porque se pasó a observar que la teoría necesita ser moldeada según las necesidades de la práctica. De

esta manera, modernamente se está repensando la LA no como una ciencia mediadora sino como una ciencia que interviene y actúa en los problemas lingüísticos ya verificados,

[...] não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. Dito de outra forma, a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser “aplicado”. (RAJAGOPALAN, 2006: 165).

Inicialmente, la LA se centró en dar solución a problemas relacionados con la enseñanza de la LM y de otras lenguas, con la traducción y con la interpretación; posteriormente, pasó también a actuar en la “detección y corrección de anomalías en el uso de la lengua causados por algún tipo de patología, del desarrollo de sistemas de detección de errores en el campo informático, de la corrección y tratamiento de textos, de la traducción por ordenador y del análisis y síntesis de habla” (SANTOS GARGALLO, 1993: 23).

Sin embargo, al observarse la vida contemporánea, se concluye que el mundo ha cambiado histórico, social, cultural, económico y tecnológicamente; tales cambios requieren que la LA piense nuevos caminos, nuevos conocimientos que involucren estos cambios a cambios en la vida social; por ello, al lingüista aplicado contemporáneo le toca el proceso de “renarração ou redescrção da vida social como se apresenta” para intentar explicar los cambios contemporáneos que vivimos” (MOITA LOPES, 2006: 90).

En Brasil, el panorama de la LA es muy positivo. Se realizan muchas investigaciones, se presentan muchos trabajos en congresos nacionales e internacionales, se crean asociaciones y grupos de investigación para fomentar, organizar y divulgar los nuevos conocimientos en esta área. Hay varios programas de posgrado en LA en universidades como *Universidade de São Paulo* (USP), *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP), *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC), *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ), *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* (UFRN), *Universidade de Campinas* (UNICAMP) donde se desarrollan investigaciones sobre la formación de profesores, literacidad, interacción profesor-alumno, enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, habla del profesor, estilos de aprendizaje, adquisición/desarrollo del lenguaje, alfabetización, educación bilingüe, análisis del discurso y traducción (CELANI, 1998). Al contrario de lo que ocurre en otros países, en Brasil, las investigaciones en LA también se realizan fuera de las clases de LE: “da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia das mulheres, etc., ainda que predominen aspectos referentes à educação linguística” (MOITA LOPES, 2006: 19).

En España, la disciplina LA se institucionalizó como disciplina en 1982. En este año, un grupo de investigadores creó la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (AESLA) que tiene el objetivo de fomentar y estimular investigaciones en LA en todas sus manifestaciones. Esta asociación organiza eventos, congresos y seminarios, publica revistas científicas, intercambia informaciones y establece acuerdos con otras asociaciones, etc. Otra acción relevante en el desarrollo de la LA en este país fue la creación de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE) en 1987, la creación de la *Asociación Europea de Profesores de Español* (AEPE) y del *Instituto Cervantes* en 1991. Por tanto, se observa un creciente interés por esta área de estudio y hay cada vez más la producción de monografías, tesis, manuales, publicaciones colectivas y un gran interés de editoriales en publicar materiales didácticos producidos a partir de estudios en LA. (GUTIÉRREZ QUINTANA, 2004; SANTOS GARGALLO, 2010).

En el desarrollo de la LA, han surgido distintas formas de analizar la producción oral y/o escrita de los aprendices; las más utilizadas han sido el análisis contrastivo, el análisis de errores y la teoría de la interlengua. Estos modelos de análisis presentan diferencias en los principios metodológicos utilizados, en el *corpus* de datos que utilizan, en los resultados y en las consecuencias didácticas; en este estudio no se considera que el Análisis de Errores y la Interlengua sean modelos de investigación de la Lingüística Contrastiva como históricamente se ha interpretado. Es cierto que los tres tienen una continuidad temporal; pero, como se observa en las líneas siguientes, el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua son elementos distintos.

3.1 EL ANÁLISIS CONTRASTIVO: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

El surgimiento del estructuralismo fue la primera gran revolución lingüística del siglo XX. En él se pueden destacar tres características principales:

- La primera es un rechazo frontal a la filología: la realidad de la lengua no se encuentra en los textos escritos, sino en la palabra hablada. (...).
- En segundo lugar, el objetivo primario de la lingüística es establecer la distribución de sonidos para formar palabras y de las palabras para formar oraciones lengua. [...] La lengua se concibe como una estructura de estructuras: de un nivel inferior se pasa a otro nivel superior.
- En tercer lugar, la lengua es, ante todo y sobre todo, una realidad social: el ser humano la recibe, la aprende de la sociedad y, a su vez, el ser humano crea la sociedad al utilizar la lengua. (VEZ JEREMÍAS, 2005: 150).

Estas características trajeron consecuencias significativas, porque hasta aquel momento se veía la gramática como un instrumento para hablar y escribir bien una lengua y la función principal del estructuralismo fue descubrir cómo funcionaba la lengua. “Y cuando ese instrumento de comunicación produce sonidos y ritmos diferentes a la hora de ser interpretado por distintas personas, surge el interés por el contraste”. (VEZ JEREMÍAS, 2005: 150)

En ese nuevo contexto del estructuralismo, se entendía el aprendizaje como una apropiación lingüística y se pensaba que la distancia o la aproximación entre los elementos estructurales de dos lenguas influiría directamente en el éxito o fracaso en el aprendizaje. Habría éxito si los sistemas de las dos lenguas se asemejasen y fracaso si los sistemas de las dos lenguas estudiadas fueran muy distintos. Basada en este pensamiento, la didáctica de las lenguas centró su atención en las diferencias existentes entre las dos lenguas estudiadas y, por medio de ellas, producían muestras contrastivas de las características gramaticales y fonológicas de las lenguas comparadas. Así comenzaron a desarrollar investigaciones rigurosas sobre el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras; la síntesis de estas ideas y su aplicación en la enseñanza de LE dio lugar a la llamada *hipótesis del análisis contrastivo*.

Fue Charles Fríes (*apud* GUTIÉRREZ QUINTANA, 2004), en 1945, el primer lingüista que hizo investigaciones centradas en la comparación sincrónica y sistemática entre la LM y la LE, en todos los niveles de su estructura con el objetivo de determinar las diferencias entre estas lenguas y la interferencia que la LM del aprendiz provocaba en el aprendizaje de la LE, porque se pensaba que todo aprendizaje de LE se realizaba mediante la transferencia de las estructuras de la LM a esta, como consecuencia, “[...] los errores que cometen los sujetos en el aprendizaje de las segundas lenguas es debido a una interferencia lingüística con su lengua materna, interferencia que se basa en el principio de que la lengua primera es un filtro que condiciona a la segunda” (LÓPEZ ALONSO; SÉRÉ, 2002: 6).

Por lo tanto, los profesores e investigadores, durante la vigencia del Análisis Contrastivo (AC), actuaban dando énfasis a los efectos que la LM producía en el aprendizaje de una LE, centrándose en las diferencias existentes entre ellas.

A Análise Contrastiva está fundada no conceito de Interferência, ou seja, na tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da LE por traços da LM. [...] nesse sentido, a facilidade/dificuldade em se aprender uma LE está diretamente relacionada ao grau de diferenças/semelhanças existentes entre sua estrutura com a estrutura da LM. Assim, as diferenças apontadas pela Análise Contrastiva referem-se aos pontos críticos no processo de aprendizagem. (RIBAS FIALHO, 2005: 19).

Se partía del principio de que la facilidad o la dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua estaría directamente relacionada con las semejanzas y diferencias entre la LM y la LE; de esta forma, el aprendizaje sería tanto más fácil cuanto más semejante la LE fuera de la LM; y tanto más difícil cuanto más distinto fuera de la LM. Se afirmaba que había una *transferencia negativa* (también llamada *interferencia*) cuando las estructuras comparadas (LE y LM) fueran diferentes y una *transferencia positiva* (o de facilitación) cuando las estructuras comparadas se parecieran entre sí.

Así, el concepto de *interferencia* ha sido uno de los más importantes en el estudio del AC porque revela el papel que la LM ejerce en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras; hay interferencia cuando el alumno utiliza, en la lengua que está aprendiendo, un elemento fonético, morfológico, sintáctico o léxico de su LM (SANTOS GARGALLO, 1993).

En la actualidad, se observa que la transferencia lingüística es una estrategia universal de aprendizaje utilizada por el aprendiz de LE al inicio del aprendizaje y que sigue ocurriendo en los estadios intermedios cuando ya se puede notar una estabilidad en las producciones del estudiante; en los niveles avanzados sigue siendo utilizada como forma de compensación para suplir las carencias de la LE en estudio (BARALO, 2011).

El Análisis Contrastivo nació de la preocupación didáctica por el error; sus idealizadores pensaban que este sería un modelo lingüístico revolucionario porque estaban creando un método que evitaría todos los errores producidos por los alumnos al estudiar una LE. Fue R. Lado (1957, *apud* SANTOS GARGALLO, 1993) que sintetizó las ideas ya existentes sobre este modelo y desarrolló una metodología para el AC.

El AC se consolidó entre los años cincuenta y sesenta cuando estaba vigente la teoría comportamentalista y la lingüística estructuralista. Por tanto, desde punto de vista lingüístico, como ya se ha comentado, la lengua era contemplada como una estructura de estructuras donde los sonidos formaban palabras y las palabras formaban oraciones; la gramática era el instrumento de referencia para hablar y escribir correctamente una lengua (VEZ JEREMÍAS, 2005).

Del punto de vista psicolingüístico, el AC se fundamentaba en una teoría que preveía el aprendizaje de los comportamientos lingüísticos y no lingüísticos por medio de estímulos, refuerzos y privaciones.

Um estímulo externo provoca uma resposta externa. Se esta resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se

for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço, o comportamento também tende a desaparecer. (SANTOS, 2006: 217).

Basado en este principio, se creía que todo niño era una *tabula rasa* que no tenía ningún conocimiento para contribuir con el proceso; él aprendía la pronunciación y otros elementos de la lengua a partir de estímulos que recibía del exterior. Su éxito en el aprendizaje dependía de la cantidad y calidad de muestras de lengua a las que estaba expuesto y de la intensidad del refuerzo que recibía de los adultos. La adquisición de LM se realizaba mediante la imitación de las estructuras que escuchaban de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas; estas estructuras cuando se repetían se transformaban en hábitos. Siguiendo este mismo raciocinio, el aprendizaje de una LE, consistía en crear hábitos propios en la nueva lengua, basados en los hábitos que el aprendiz ya tenía de su LM; como consecuencia, el aprendizaje de LE se desarrollaba por la imitación del habla del profesor que era tomado como modelo a ser seguido (DEJUÁN ESPINET, 1997).

Para enseñar, por ejemplo, la pronunciación en clase el profesor presentaba palabras o fragmentos de lenguas que serían repetidos varias veces por el alumno hasta que el alumno pronunciara bien los sonidos elegidos. En este proceso, los aciertos eran reforzados positivamente y la repetición formaba el hábito. De esta forma se afirmaba que “Un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos” (SANTOS GARGALLO, 1993: 35).

A partir de esa concepción de que el aprendizaje de una LE era la formación de un hábito, se podía afirmar, tomando como referencia la enseñanza de la pronunciación, que cuanto más diferencias fonético-fonológicas existieran entre las dos lenguas en cuestión, mayores serían las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje de la pronunciación de este idioma, como también aumentarían las posibilidades de interferencia de la LM del aprendiz. De esta manera, los investigadores del AC creían que era posible predecir todos los errores de pronunciación que los aprendices de una LE iban a producir en su proceso de adquisición de los elementos segmentales y suprasegmentales de la nueva lengua; bastaría para ello, conocer, mediante la comparación del sistema fonético-fonológico de las dos lenguas, las diferencias entre la LM de este aprendiz y la LE que estaba aprendiendo. Se suponía que todos los aprendices de una LE presentarían dificultades de aprendizaje al encontrar una estructura diferente entre las dos lenguas (BENÍTEZ PÉREZ, 2004).

Esa comparación mencionada antes del sistema de la lengua nativa con el sistema de la LE que se estaba aprendiendo podría ser realizada no solo en los niveles del sistema fonético-fonológico sino también en los niveles gramatical, lexical y cultural, siguiendo los siguientes pasos:

- a) descripción estructural de L1 y L2;
 - b) cotejo de las descripciones;
 - c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
 - d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
 - e) predicción y descripción de las dificultades;
 - f) preparación de los materiales de instrucción.
- La propuesta permitirá, finalmente evaluar los contenidos de los libros empleados en la instrucción, preparar nuevos materiales, suplementar los materiales inadecuados y diagnosticar las dificultades. (SANTOS GARGALLO, 1993: 34).

En el nivel fonológico-fonético se comparaban los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua (BENÍTEZ PÉREZ, 2004) y en esa comparación se debía:

- verificar si hay sonidos similares entre las dos lenguas en presencia (para ello, se observaba cuántos fonemas existen en cada una de esas lenguas [estudio cuantitativo] y se analiza qué punto y modo de articulación los caracterizan [estudio cualitativo];
- contrastar cada uno de los fonemas similares existente en esas lenguas;
- elaborar un listado de fonemas y sus equivalentes en esas lenguas;
- verificar si la distribución de los fonemas y sus variantes dentro de la sílaba y de las palabras parecidas es similar;
- verificar si la frecuencia de uso de ciertos fonemas es similar en ambas lenguas;
- comparar las relaciones sintagmáticas que mantienen los sonidos entre ellos en cada una de las lenguas;
- confrontar el acento, el ritmo y los recursos entonativos de las dos lenguas (estudio suprasegmental);
- elaborar un único cuadro de fonemas para las dos lenguas para que se pueda observar fácilmente similitudes y diferencias;
- realizar predicciones de dificultades y errores, tomando por base las diferencias. (BARBIERI DURÃO, 2004a: 30).

En su mejor momento, el AC era considerado perfecto, sin embargo, a partir del final de los sesenta, después de algunas investigaciones realizadas, se revelaron muchos problemas en sus principios teóricos y metodológicos. Estos problemas han ocasionado una reformulación de este modelo que pasó a realizar investigaciones no solo basándose exclusivamente en las gramáticas comparadas de las lenguas (versión fuerte, *a priori* o predictiva) sino también partiéndose de la producción lingüística de los alumnos (versión débil, *a posteriori* o

explicativa) (WARDHAUGH, 1970) pues la versión fuerte del AC por priorizar más los contenidos gramaticales ha resultado impracticable y poco realista.

La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el menor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dichas dificultades, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna. La versión débil nos conduce hacia un método que exige menos a la teoría contrastiva que la fuerte. Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas. (WARDHAUGH, 1992 [1970]: 45-46).

En esta nueva versión, el punto de partida del contraste era una evidencia real originadas de fenómenos como la traducción imperfecta, las dificultades de aprendizaje, los acentos extranjeros, etc. La referencia a los dos sistemas solo se realizaba para explicar los fenómenos de la interferencia. Sin embargo, esta segunda versión también partía del principio de que la LM del aprendiz afectaba el aprendizaje de LE de modo positivo (cuando un aspecto coincidía con otro ya aprendido) y negativo (cuando los aspecto no coincidían). Por lo tanto, la versión débil mantuvo la misma base teórica de la versión fuerte, por lo que la idea de que la diferencia entre las dos lenguas resultaría en dificultad de aprendizaje fue cuestionada y este modelo de análisis sufrió duras críticas. En la actualidad sus principios se utilizan en la comparación de las funciones comunicativas en diversas lenguas, tomando en consideración las categorías universales, es decir, las categorías que pertenecen a todas las lenguas.

La reestructuración del AC convirtió este modelo lingüístico en una teoría de aprendizaje denominada “hipótesis del Análisis Contrastivo”. Esta hipótesis contribuyó para la especificación de los principios que deben orientar las investigaciones en AE y sobre aprendizaje de la interlengua y análisis de la misma.

3.1.1 El Análisis Contrastivo en los días actuales

A pesar de las fuertes críticas, no se puede negar la contribución dada por el AC a la enseñanza de lenguas extranjeras pues este modelo de análisis

Contribuiu de forma inegável para o desenvolvimento das pesquisas sobre os universais da linguagem, para o estudo das variações diacrônicas e dialetais, para o estudo da aquisição da linguagem, bem como para o campo da tradução, além de propiciar uma base para o desenvolvimento de materiais eficazes para o ensino de línguas, motivo pelo qual reaparece, mesmo que modificado, no

modelo de Análise de Erros e, posteriormente, no modelo de Interlíngua. (BARBIERI DURÃO, 2004b: 16).

Cuando se trata de lenguas que tienen proximidad tipológica, como portugués y español, se defiende que el contraste entre dos lenguas puede ser útil; no en el pensamiento behaviorista de predecir todos los errores como originados de la interferencia de la lengua materna del aprendiz, sino desde un enfoque más cognitivo y con el objetivo de concienciar a los aprendices sobre la existencia de diferencias entre las dos lenguas y ofrecer soportes para que el profesor elabore o complemente su material didáctico; el AC ha sido una gran ayuda en el momento de intentar comprender y explicar el proceso de aprendizaje de una LE (DE FARIAS, 2010).

En los estudios actuales en didáctica de las lenguas, es fundamental el uso de los principios contrastivos desde un enfoque cognitivo; la comparación entre dos lenguas, en esta perspectiva, adquiere un nuevo significado y por medio del contraste entre la LM y la LE, los aprendices pueden determinar con antelación áreas en las que los errores pueden ser evitados (LÓPEZ ALONSO; SÉRÉ, 2002).

Hoy, la Teoría del AC se usa con restricciones en la adquisición de la gramática y del vocabulario; en la fonética la interferencia es un referente principalmente para la adquisición de los elementos suprasegmentales y las actividades de repetición apenas se utilizan en la enseñanza de la gramática y vocabulario pero en la fonética las siguen utilizando por el hecho de que en el aprendizaje de la pronunciación se involucran aspectos cognitivos y motores, y la función motora mejora con la repetición, sin embargo, lo ideal es que estas repeticiones se practiquen en actividades más comunicativas (AKIE HIRAKAWA, 2007). Una prueba de eso es el reflejo del sistema fonológico de la LM del aprendiz al hablar la LE, por ello son muchos los autores que han propuesto, tras verificar la transferencia negativa, actividades que trabajan la pronunciación basándose en estudios contrastivos que señalan diferencias entre el sistema fonológico de su LM y de la LE (MARTÍNEZ ASIS, 2004).

Tampoco se puede negar que

Nosso aluno, em especial o jovem e o adulto, faz comparações entre o código que domina e o novo; busca em seu repertório de regras em língua materna (gramaticais, fonéticas, morfossintáticas, de uso...) um possível correspondente ou equivalente para as novas regras com as quais têm contato em língua estrangeira. [...]. É no mínimo ingênuo pensar que os nossos alunos vão separar completamente os dois idiomas; que não vão procurar pontos em comum e pontos divergentes; que não vão fazer transposições e analogias; que não vão realizar transferências (positivas ou negativas). (ERES FERNÁNDEZ, 2004: 06).

Gran parte de los profesores utiliza los principios del AC cuando reconocen que determinados conocimientos de la LM facilitan el aprendizaje de la LE y que la comparación se vuelve inevitable; como también es inevitable, por parte del aprendiz, la comparación entre la lengua no nativa y su LM; por tanto el AC es importante en los días actuales porque sus contribuciones son usadas, aunque no tan conscientemente, por profesores y alumnos cuando usan el conocimiento de la LM como punto de partida para la comprensión de un aspecto cualquiera de la LE.

Al argumentar sobre el interés por el Análisis Contrastivo en los días actuales, se viene mostrando mediante investigaciones que este modelo de análisis sigue teniendo popularidad y aceptabilidad. El interés por los estudios contrastivos se puede observar por medio del creciente número de publicaciones periódicas y de monografías en revistas especializadas, de la presentación y defensa de numerosas tesis, de las realizaciones regulares de congresos y encuentros donde se presenta un número significativo de investigaciones basadas en el contraste entre dos lenguas (SANTOS GARGALLO, 1993).

En esos estudios actuales que utilizan los principios metodológicos del AC de carácter cognitivo contribuyen con informaciones que pueden ayudar en la elaboración de “programas de português mais eficientes para o público hispanofalante” (SALINAS, 2005: 57) y de programas de español para brasileños, porque cuando se trata de la enseñanza de lenguas con tipologías próximas, es importante que se señalen las diferencias existentes, para adecuar las metodologías ya utilizadas a las necesidades de esos aprendices puesto que es natural, por parte del aprendiz, la comparación entre la LM y la LE.

De esta forma, al destacar las diferencias fonológicas y morfológicas básicas entre la LM y la LE, el profesor tiene la posibilidad de adecuar el material didáctico que utiliza a las necesidades del alumno; así, puede “não só diminuir o tempo de aprendizagem, mas também ajudar os alunos a reduzir ou mesmo evitar completamente, os erros fossilizáveis” (SALINAS, 2005: 58), mediante la práctica reiterada, centradas en estas necesidades y de técnicas de correcciones adecuadas a las situaciones surgidas en el aula.

Por lo que antes se ha dicho, el AC se mantiene vivo y en desarrollo no más con intención descriptiva de las lenguas, sino con intención explicativa, pragmática y textual.

3.2 EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA NUEVA VISIÓN DEL ERROR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El final de los sesenta se considera una fase de inquietud para lingüistas y psicólogos; esa inquietud es el resultado de los cambios en el foco de interés de estudio de la enseñanza hacia el aprendizaje (CORDER, 1992 [1967]). Hubo una reformulación en el problema de la adquisición de la LM que condujo a una reflexión sobre la relación entre el proceso de adquisición de la LM y el aprendizaje de la LE: hablantes nativos y de LE cometen errores de orden léxico, gramatical y fonético, sin embargo, hay diferencias entre estos procesos.

Esta afirmación de que los hablantes nativos y los estudiantes de LE cometen errores a partir del uso de diferentes procesos era lógica, pero difícil de explicar. La adquisición de la LM era inevitable y partía de un proceso de maduración biológica del niño; el proceso de aprendizaje de una LE ocurría solo cuando el niño cumplía este proceso de maduración. En ese nuevo contexto, el estudio de los errores era importante para reafirmar o refutar la nueva hipótesis sobre el aprendizaje de lenguas. Esta nueva hipótesis partía de la afirmación de que los niños nacen con un dispositivo innato que les permite adquirir el lenguaje desde que se expongan a él. Cómo se daba ese proceso, era el desafío, en aquel momento, de lingüistas y psicólogos (CORDER, 1992 [1967]).

Al inicio de los setenta, después de las duras críticas al AC, surge una nueva línea de investigación en LA: el Análisis de Errores (AE) inspirada en la sintaxis generativa de Chomsky (*apud* BARALO, 2011). Este nuevo modelo de análisis cuestionaba el behaviorismo psicológico -base del AC- y mantenía la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua no era la formación de un hábito, sino una actividad creativa de producción/comprensión de sentencias (LYONS, 1970) y de formulación de hipótesis basadas en los datos de la lengua meta que se estaba aprendiendo.

Los estudios de adquisición de lenguas (LM y LE) en el marco de la teoría lingüística chomskiana han demostrado la existencia de una dotación innata, especificada genéticamente para el lenguaje, conocida como Gramática Universal. Esta capacidad lingüística, propia de la especie, puede dar respuesta al llamado problema lógico de la adquisición. (BARALO, 2011).

Esa dotación innata, la Gramática Universal, permitía al aprendiz inferir reglas de la lengua que aprendía a partir del *input* a que estaba expuesto y a partir de ellas crear y comprender expresiones nunca oídas antes. En esta gramática innata estaban las reglas de todas

las lenguas y le tocaba a quien aprendía determinada lengua seleccionar las reglas que estaban activas para esta nueva lengua que estaba adquiriendo (SANTOS, 2006).

Así empieza, motivados por el interés en profundizar el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje, una observación empírica de la producción lingüística oral y/o escrita en el hablante no nativo con el objetivo de “contar con datos que pudieren aplicarse a la mejora de los métodos y procedimientos de enseñanza” (SANTOS GARGALLO, 2005: 391).

Es esta la fotografía del inicio de los estudios en AE, marcada sobre todo por la publicación del artículo *the significance of learners errors* escrito por Corder en 1967. A partir de esta publicación, el estudio sistemático de los errores de los aprendices de lenguas extranjeras se volvieron el eje de estudios de muchos investigadores que querían conocer más hondamente el complejo proceso de enseñar y aprender una LE y ampliar el concepto de interferencia (GUTIÉRREZ QUINTANA, 2004).

El AE no ha negado que los errores también pueden ser generados por la interferencia que la lengua materna del aprendiz causa en la lengua meta; sin embargo, también ha afirmado que el aprendiz utiliza otras estrategias de aprendizaje que pueden generar errores ya que ciertas investigaciones han revelado que la adquisición de una segunda lengua está orientada por mecanismos universales innatos y no solamente por el sistema de la LM, como se pensaba antes; como consecuencia, la atención se volvió hacia las semejanzas encontradas en el proceso de adquisición de segundas lenguas sin considerar solo las características de la LM (DULAY; KURT, 1992 [1974]).

En los estudios del AE, se formuló una definición opuesta entre errores *sistemáticos* y *no sistemáticos*, a partir de la observación de que los adultos, al usar su lengua materna, producían errores que se originaban de los lapsos de memoria, cansancio, emociones fuertes, etc. Estos errores fueron considerados accidentales porque no revelaban desconocimiento de la propia lengua. El hablante era consciente de este tipo de error y podía corregirlos rápidamente, sin esfuerzos. Se concluyó que en el aprendizaje de una LE estos lapsos también ocurrían, por ello surgió la necesidad de diferenciar los errores no sistemáticos, también denominados de errores de actuación, de los sistemáticos o de competencia. Los no sistemáticos son producto de las circunstancias citadas y los sistemáticos revelan el conocimiento real que tiene el aprendiz de la lengua estudiada en determinado momento. Así el término *falta* se utilizó para los errores no sistemáticos y *error* para los sistemáticos. Por esas características, se sugirió que en las investigaciones sobre las producciones lingüísticas del aprendiz de LE se consideran solamente los errores sistemáticos porque solo ellos pueden dar datos fiables sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (CORDER, 1992 [1967]).

Tras esta diferenciación entre errores de actuación y de competencia, muchos lingüistas aplicados se preocuparon por definir los errores que afectan el aprendizaje, es decir, los de competencia. Así el error puede ser un desvío que afecta la norma lingüística culta de la lengua en estudio (SANTOS GARGALLO, 1993) o una transgresión de la norma establecida en una comunidad lingüística (FERNÁNDEZ, 1997). Sin embargo, se llama la atención sobre el concepto de norma que, por ser dinámica, no posee un concepto único, por ello es complejo determinar si el aprendiz verdaderamente está produciendo error; de esta manera, hay la necesidad de establecer la variante con la que se está trabajando antes del análisis.

El nuevo concepto de error revela, en el habla del aprendiz de LE, la existencia de errores sistemáticos que no tienen origen en la LM del aprendiz tampoco en la LE que se está aprendiendo. Este fenómeno revela la existencia de una competencia transitoria que refleja diferentes etapas de estructuración del conocimiento del aprendiz de segundas lenguas. Esta competencia se denominó *dialecto idiosincrásico* o *dialecto transicional* (CORDER, 1992 [1971]) y es de naturaleza más lingüística que social porque las reglas utilizadas para explicarlo y describirlo son particulares del individuo, es decir, no pertenecen a un grupo social; como consecuencia, algunas estructuras de este dialecto son de difícil interpretación.

Por consiguiente, la lengua espontánea del aprendiz de segundas lenguas:

- a) es un sistema lingüístico regular y sistemático que se puede describir mediante un conjunto de reglas porque tiene una gramática propia;
- b) es inestable porque está en constante cambio, como consecuencia de la necesidad de ajuste del comportamiento lingüístico a las convenciones de algún grupo social;
- c) es un sistema que puede ser descrito a partir de las mismas reglas que explican la lengua meta, de las mismas que explican a lengua materna o a partir de reglas propiamente idiosincrásicas;
- d) es un sistema en el que las oraciones no se consideran desviadas o erróneas, son simplemente idiosincrásicas.

Fue a partir de estas características que se establecieron las bases de la investigación en AE y se dio una nueva dirección para la teoría de aprendizaje y del tratamiento de las fuentes originadoras del error (CORDER, 1992 [1971]).

Además de dialecto idiosincrásico la competencia transitoria del aprendiz de LE también fue llamado de *sistema aproximado* (NEMSER, 1992 [1971]) y fue definido como

[...] sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de

dominio de la lengua objeto; pero también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc. (NEMSER, 1992 [1971]: 52).

Por lo tanto, el habla del aprendiz de LE aunque sea inestable y sufra cambios que lo reorganizan, presenta una estructura, un orden y una cohesión propias del sistema lingüístico y debería ser estudiada a partir de la LE, de la LM y también a partir de su propia constitución.

En este panorama, el AE definió inicialmente su objetivo fundamental tanto para la enseñanza de la pronunciación como para del léxico y de la gramática: establecer un inventario de los errores más frecuentes, valorando su importancia para determinar las áreas de dificultades en el aprendizaje de una LE en un grupo de estudiantes de la misma LM; posteriormente este objetivo fue reformulado y se reorientó para la evaluación de la competencia global del estudiante, se reconoció la inadecuación de algunos procedimientos utilizados y se priorizó el estudio no solo de los errores, sino también de los aciertos del sistema aproximativo del aprendiz pues era un equívoco metodológico considerar solamente los errores porque los aciertos son tan importantes como los errores. Esa ampliación de los objetivos del AE también se centró en las aplicaciones didácticas de este modelo, en cómo mejorar el material didáctico y en corregir las deficiencias en el aprendizaje de LE (CORDER, 1981).

No se puede negar que la contribución más importante del AE fue la nueva visión dada a los errores que pasaron a ser valorados y vistos como una etapa obligatoria para la apropiación de la LE e índice del progreso del aprendiz en este camino. Así los errores dejaron de ser los indicadores del fracaso del aprendiz y pasaron a ser comprendidos como indicadores del éxito en el aprendizaje (SANTOS GARGALLO, 1993).

Los errores de los alumnos, por tanto, nos proporcionan evidencias del sistema de la lengua que está utilizando (es decir, que han aprendido) en un momento específico del curso (y debemos insistir en que están utilizando algún sistema, aunque no sea aún el correcto) y son importantes a tres niveles diferentes. En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una segunda lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender. Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por individuos que aprenden una lengua segunda. (CORDER, 1992 [1967]: 37-38).

A partir de entonces los errores son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y para los investigadores por las informaciones que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje sobre qué sabe y no sabe el alumno en un estadio determinado de aprendizaje de la LE; también se pasó a comprender que los errores son inevitables y que son el resultado de los intentos de comunicación por parte del aprendiz.

3.2.1 La metodología del Análisis de Errores

La metodología del AE se caracteriza como cuantitativa y cualitativa. Es cuantitativa porque estudia la ocurrencia numérica de errores y establece una jerarquía de dificultades; es cualitativa porque describe, explica y evalúa la calidad de los errores para determinar los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje (SANTOS GARGALLO, 2005). Como ya se explicó, el AE no parte de la comparación del sistema de las dos lenguas en cuestión (como ocurría en el AC), sino de las producciones reales de los aprendices. Para el análisis de estas producciones se sigue las siguientes fases:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más.
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia. (FERNÁNDEZ, 1997: 18).

Los instrumentos y técnicas para el análisis de los datos utilizados por el investigador en AE deben ser los que mejor se adecuen a los objetivos propuestos. Algunas de las técnicas más utilizadas para el AE en la producción lingüística del hablante no nativo son:

- a) expresión oral: interacción entre los hablantes nativos y los no nativos, entrevistas libres o guiadas, simulaciones y *role-play*, narraciones, descripción de imágenes, monólogo, etc.;
- b) expresión escrita: redacción con tema libre o no, traducción directa o inversa, dictados, etc.;
- c) comprensión oral: descripción de sonidos/fonemas, relacionar textos e imágenes, transformar texto oral en imagen o texto escrito, identificar informaciones generales, responder preguntas abiertas o cerradas, etc.;
- d) comprensión lectora: identificar la idea general del texto, identificar datos concretos, responder preguntas abiertas o cerradas, transformar texto en esquema, transformar texto en imagen, etc. (SANTOS GARGALLO, 2005).

Para obtener y recoger los datos, se puede hacer uso de observaciones participativas o no del investigador, cuestionarios, informes, etc. El *corpus* de datos puede ser determinado por aspectos como:

- a) tamaño de la muestra: un informante, grupo representativo o toda la población;
- b) elección de la muestra representativa: autoseleccionadas, ocasional, intencional, sistemática no probabilística, probabilística, etc.;
- c) perfil del informante: edad, sexo, origen, lengua materna, lenguas extranjeras, nivel de competencia comunicativa, estrategias de aprendizaje preferidas, etc.;
- d) perfil del interlocutor: edad, sexo, origen, lengua materna, lengua extranjera, relación con el informante, etc.

Los criterios adoptados para la identificación, descripción y clasificación de los errores depende de los objetivos propuestos en el trabajo (SANTOS GARGALLO, 2005). Por ello diversos lingüistas aplicados han propuesto taxonomías de clasificación de errores. En una de estas propuestas se utilizan los siguientes criterios (VÁZQUEZ, 1999):

i. Criterio lingüístico

- a) errores de adición: consiste en añadir morfemas o palabras redundantes – *los valores se estaban *perdiéndose.* (p. 31)
- b) de omisión: consiste en suprimir morfemas y palabras no redundantes – *Conozco *alguien que sabe de eso.* (p. 31)
- c) de yuxtaposición: “consiste en unir dos frases o dos términos léxicos sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis” – *Y preguntó a la hormiga *cómo puedes trabajar todo el día.* (p. 31)
- d) de falsa colocación: “consiste en colocar los elementos que constituyen la frase en orden sintagmático incorrecto o poco usual – *Su manera de actuar es tomado como ejemplo *el cual trata a gente de copiar.* (p. 32)
- e) de falsa selección: “consiste en elegir morfemas o palabras incorrectas en determinados contextos sin llevar a cabo ninguna de las operaciones anteriores” – *El ladrón atacó al pasante *leyendo.* (p. 32)

ii. Criterio etiológico

- a) errores interlingüales: son los que reflejan la interferencia de la LM del aprendiz en la producción oral o escrita de la LE porque hasta que el aprendiz se familiarice con el sistema de la lengua meta, la LM es su única experiencia previa con la que puede contar. Entre las causas de los errores interlingüales, están: extensión por analogía; no distinción léxica en la

LM en relación con la LE; no distinción gramatical en la LM en relación con la LE; uso de formas extranjerizadas; traducción literal y la transferencia de estructuras de la lengua materna a la LE – *¿Conoces *Malika?* (p. 36)

- b) errores intralinguales: son resultantes del aprendizaje de la lengua meta en sí misma y no están relacionados con la lengua materna del aprendiz. Ellos reflejan las características generales del aprendizaje de las reglas de una lengua extranjera como generalizaciones equivocadas, aplicación incompleta de las reglas estudiadas y la no aprehensión de las condiciones en que las reglas son aplicadas. En la medida en que el aprendiz va adquiriendo el nuevo sistema, se observa un aumento de la ocurrencia de esos errores;
- c) errores de simplificación: son los errores relacionados con la neutralización de las funciones sintácticas, eliminación de morfemas redundantes, utilización de estructuras pre-elaboradas y de un léxico reducido, pero funcional, etc. (VÁZQUEZ, 1999).

iii. Criterio comunicativo

Son errores referentes a cuestiones pragmáticas y se dividen en:

- a) errores de ambigüedades (relacionados con el mensaje);
- b) errores irritantes (relacionados con el interlocutor);
- c) errores estigmatizados (relacionados con el hablante).

Llisteri (2003: 98) diferencia, dentro del criterio comunicativo, tres categorías para la clasificación de los errores de pronunciación: “los problemas de pronunciación que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación nativa”

iv. Criterio pedagógico

Estos errores se relacionan con el estadio de aprendizaje en el que se encuentra el aprendiz. Los errores que caracterizan el nivel inicial son: violación sistemática de las reglas, estructuras muy idiosincrásicas, inseguridad en saber si la estructura está correcta o no, semejanzas con las reglas de la LM o de una LE, etc.; los errores relacionados con el nivel intermedio se caracterizan por regularizaciones y neutralizaciones originadas de la aplicación parcial de las reglas, mayor frecuencia de errores intralinguales frente a los interlinguales, elevado número de errores de distintos tipos, etc.; los errores que caracterizan el nivel avanzado son los errores que tienen una clara semejanza con los errores de los hablantes nativos; es en este estadio donde también se encuentran los errores fosilizados y una capacidad casi automática para la autocorrección. Están divididos en:

- a) errores inducidos vs. creativos;
- b) errores transitorios vs. permanentes;
- c) errores fosilizados vs. fosilizables;
- d) errores individuales vs. colectivos;
- e) errores de producción escrita vs. oral.

v. Criterio pragmático o discursivo

Una producción aceptable desde el punto de vista morfosintáctico y fonético puede ser considerada desviada con relación a los aspectos pragmáticos y, consecuentemente, caracterizar los errores discursivos.

vi. Criterio cultural

- a) errores culturales

Están relacionados con la falta de conocimiento de los aspectos culturales de la lengua meta estudiada.

Otra tipología de errores propuesta incluye los siguientes criterios: descriptivo, pedagógico, etiológico-lingüístico, gramatical y comunicativo (SANTOS GARGALLO, 1993). La diferencia principal con la taxonomía presentada antes es la adopción del criterio gramatical: en él que se incluyen el análisis de los errores fonológicos, errores ortográficos, errores morfológicos, errores sintácticos, errores léxicos, errores semánticos y errores pragmáticos.

Y para finalizar los ejemplos de propuestas de tipologías de análisis de errores, se añade una que sigue los siguientes criterios: errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos (FERNÁNDEZ, 1997).

Como se puede observar, no existe una taxonomía única que pueda ser utilizada al trabajar con el AE. Por este motivo, en este trabajo, al observar que algunas de las taxonomías propuestas abordan de manera muy general los elementos fonético-fonológicos, se toma en consideración algunas ideas, pero hubo la necesidad de adaptarlas a la realidad de la enseñanza de la pronunciación a brasileños.

En lo que se refiere a la explicación de las causas de los errores encontrados, se puede afirmar que no es una tarea fácil porque puede haber una o más causas para un único error (SANTOS GARGALLO, 2005). En las investigaciones que se están realizando, estas son algunas de las causas de los errores que se han destacado:

- a) distracción: relacionada con el cansancio físico y mental, grado de motivación, etc.;
- b) interferencia: uso de formas o estructuras de la LM o de otras LE que el estudiante conoce;

- c) traducción: es un caso específico de interferencia que afecta sobre todo las locuciones o frases hechas traducidas literalmente de la LM para la LE;
- d) hipergeneralizaciones y aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta: se refiere a hipótesis incorrectas o incompletas que el aprendiz hace utilizando el conocimiento que tiene de la lengua meta;
- e) inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos: se refieren a los errores que tienen origen en las muestras de lengua del material didáctico y en los procedimientos didácticos utilizados en el proceso de aprendizaje;
- f) estrategias de comunicación: son los errores resultantes del uso de mecanismos que el estudiante utiliza para solucionar sus problemas de comunicación (SANTOS GARGALLO, 2005).

También se ha propuesto una clasificación para la explicación y origen de los errores de aprendizaje más objetiva, práctica y útil para los profesores de inglés pero que también puede aplicarse a otras lenguas extranjeras:

- a) errores de interlengua: errores que reflejan la transferencia negativa de la lengua materna en la producción oral o escrita del aprendiz de LE;
- b) errores de intralengua: errores relacionados con la dificultad de aprendizaje de la segunda lengua y sin relación con la LM del aprendiz;
- c) errores de desarrollo: errores equivalentes a los que cometen los niños al adquirir su LM (RICHARDS, 1971 *apud* MARTÍNEZ ASIS, 2004).

De acuerdo con algunos lingüistas, el AE representa un avance en la explicación sobre cómo se aprende una segunda lengua y representa una verdadera evolución que ha traído innegables contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras (BARBIERI DURÃO, 2004b) principalmente cuando se trata de explicar, describir y corregir a los estudiantes y, en una dimensión psicolingüística, para ayudar en la comprensión de los procesos mentales que se desarrollan a la hora de adquirir nuevas lenguas. En los días actuales, los principios del AE también se aplican a otros ámbitos de las ciencias del lenguaje, como la enseñanza y el aprendizaje de la LM, las patologías en el desarrollo y uso del lenguaje y en la Lingüística Forense (SANTOS GARGALLO, 2005).

Sin embargo, no se puede cerrar los ojos a las limitaciones que presenta el AE porque solo describe y clasifica errores, no ofrece ninguna propuesta didáctica concreta que analice pedagógicamente el valor estratégico y eficaz del error (SALINAS, 2001); más actualmente algunas de las limitaciones del AE se intentan superar con el uso de herramientas y programas

informáticos que permiten trabajar con corpus extensos almacenados con mayor rigor en la categorización de los errores e incorporar a los estudios análisis estadísticos y descripción de categorías lingüísticas cuantitativas más fieles; sin embargo, el uso de estas herramientas todavía no se ha extendido debido principalmente “a la complejidad de la lengua que se ha de procesar”. La mayoría de las herramientas existentes solo obtienen buenos resultados con muestras de lenguas procedentes de nativos y con categorías lingüísticas muy concretas, como las cerradas donde existe una mayor posibilidad de respuestas y pueden controlarse fácilmente todos los usos (VALVERDE MATEOS, 2012: 156-157).

3.3 La Teoría de la Interlengua y la fosilización de errores

Al analizar las producciones orales y/o escritas de los estudiantes de lenguas extranjeras se descubrió que tenían características peculiares, idiosincráticas que no se encontraban ni en la lengua nativa del aprendiz tampoco en la lengua extranjera que estudiaba; por ello se concluyó que el aprendiz, en el proceso de adquisición de una LE, utiliza un sistema lingüístico autónomo que ha sido llamado de *interlengua* por Selinker (1992 [1972]); como ya se había comentado, Corder (1992 [1971]) y Nemser (1992 [1971]) denominaron este sistema lingüístico particular del hablante no nativo de dialecto idiosincrático y sistema aproximado, respectivamente.

Para la definición de Interlengua (IL) Selinker (1992 [1972]) considera que en la mente del aprendiz hay una estructura latente del lenguaje que le permite la adquisición de su LM; también menciona que junto a esta estructura existe otra denominada estructura psicológica también latente que se activa al adquirir una LE; es decir, al describir el proceso por el que el alumno aprende y proponer un principio para elaborar una teoría psicolingüística del aprendizaje de segundas lenguas, Selinker (1992 [1972]) parte de la idea de que existe en la mente del aprendiz una estructura psicológica latente que se activa cuando el adulto intenta producir o entender oraciones en la LE. La diferencia entre las dos es que la estructura psicológica latente no tiene un programa genético, no existe una Gramática Universal que se active, no se garantiza que el aprendizaje se realice, etc., como ocurre en la estructura latente del lenguaje.

De esta forma, el 5% de los adultos que consiguen hablar la LE igual que un nativo de esa lengua, llegan a este nivel de aprendizaje porque activan la misma estructura latente del lenguaje que utilizan para aprender su lengua materna; los demás, es decir, los 95%, activan la

estructura psicológica que se realiza en un sistema en el que las reglas no están en la LM del aprendiz tampoco en la LE, están en la IL (SELINKER, 1992 [1972]).

[...] hay cinco procesos principales (y, quizá algunos otros de importancia menor) y que están situados en la estructura psicológica latente a la que nos hemos referido anteriormente. Estos procesos son los siguientes: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, estrategias de comunicación de la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO. (SELINKER, 1992 [1972]: 84).

Así, la Interlengua ha sido definida como el sistema lingüístico del estudiante de segundas lenguas que difiere tanto de la lengua nativa del aprendiz, como de la lengua meta (SELINKER, 1992 [1972]). Tras la afirmación de que la interlengua es un proceso continuo y dinámico que pasa por etapas sucesivas de aprendizaje: LM... IL1...IL2...IL3...ILN...LE (NEMSER, 1992 [1971]; CORDER, 1981), se ha ampliado el concepto de IL y la han definido como el sistema lingüístico del aprendiz que se va ampliando en un proceso creativo y que pasa por sucesivas etapas. La primera etapa corresponde al intento inicial de uso de la LM y la última es el estadio de mayor competencia lingüística en la LE. Esta noción de continuo fortaleció el pensamiento de que durante el aprendizaje de LE hay un proceso sistemático en desarrollo que pasa por etapas cuyas reglas no pertenecen a la LM ni a la LE estudiada (BONNET VILLALBA, 2004).

Por consiguiente, la IL es un

a) sistema lingüístico distinto de L1 y L2; b) sistema internamente estructurado; c) sistema constituido por etapas que se suceden; d) sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo; e) sistema configurado por un conjunto de procesos internos; f) sistema correcto en su propia idiosincrasia. (SANTOS GARGALLO (1993: 128-129).

Sus principales características son la sistematización, la permeabilidad, la variabilidad y la fosilización (SANTOS GARGALLO, 2005). La IL es sistemática porque en ella se encuentra un conjunto de características lingüísticas y sociolingüísticas propias; por lo tanto, la IL no se puede considerar como una mezcla de la LE con la LM, puesto que ella presenta sus propias reglas y cada aprendiz o grupo de aprendices tiene un sistema específico en determinado estadio de aprendizaje; es permeable porque permite la entrada, en su sistema, de reglas de su LM y la generalización de las reglas de la LE (ADJÉMIAN, 1992 [1982]). Es variable porque

los estudiantes, de acuerdo con los nuevos contenidos aprendidos, desarrollan distintas etapas de adquisición, por lo tanto, pasan por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta y cada una de ellas revela características que particularizan la IL en cada momento de aprendizaje (BARBIERI DURÃO, 2004b). Sin embargo, el fenómeno más característico de la IL de aprendices de LE es la *fosilización*.

Llamamos fenómenos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO. Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando ya parecían erradicadas. (SELINKER, 1992 [1972]: 84-85).

La fosilización es un mecanismo inconsciente y persistente, presente en la estructura psicológica latente, por el que el aprendiz de una lengua materna particular tiende a conservar ítems, reglas y subsistemas lingüísticos en la producción de segundas lenguas, aun tras correcciones y explicaciones sobre estos elementos. Ella ocurre: (a) cuando la atención del aprendiz se centra en un tema nuevo o difícil, (b) cuando el aprendiz está ansioso o agitado por algún motivo y (c) cuando está muy relajado o cuando pasa mucho tiempo sin hablar la lengua (SELINKER, 1992 [1972]).

Los elementos fosilizados que surgen en la estructura superficial de la IL pueden ser explicados a partir de los cinco procesos fundamentales que se desarrollan en la estructura psicológica latente del aprendiz y que se ponen en funcionamiento cuando el individuo intenta aprender una LE. Estos procesos son:

- a) transferencia lingüística: este fenómeno se relaciona con los vocablos, reglas y subsistemas fosilizados que aparecen en la IL resultantes de la influencia de la LM del aprendiz o de otras lenguas aprendidas antes. Ella puede ser positiva, cuando el elemento transferido interfiere facilitando el proceso de aprendizaje, o negativa cuando el uso del elemento transferido interfiere dificultando el proceso y llevando al estudiante a cometer errores (SANTOS GARGALLO, 1993). Actualmente, “Podemos considerar la transferencia como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimientos en la LO” (BARALO, 2011: 46-47), es decir, la transferencia es una estrategia de comunicación (proceso psicolingüístico) usada para facilitar el aprendizaje cuando los conocimientos del aprendiz no son suficientes para producir enunciados en la LE.

- b) Transferencia de instrucción: este fenómeno se relaciona con los sistemas fosilizados que pueden ser identificados como resultado de los procedimientos de práctica de nuevas estructuras. La transferencia de instrucción se da por diferentes razones, la pobreza de los datos del *input* de la lengua meta a la que está expuesto el aprendiz, la falta de adecuación de los materiales didácticos o la metodología utilizada, etcétera (BARALO, 2011).
- c) generalización de las reglas de la gramática de la LE: este proceso está relacionado con las reglas, vocablos o subsistemas que se realizan por analogía con otros elementos de la gramática a través de la generalización equivocada de las reglas y características semánticas de la lengua meta.
- d) estrategias de aprendizaje: son acciones específicas o procedimientos que los aprendices de una LE realizan, de modo más o menos conscientes en el proceso interno de asimilación de los datos disponibles. Ellas ayudan al aprendiz a comprender mejor la lengua que estudia.
- e) estrategias de comunicación: son procesos cognitivos desarrollados por los estudiantes cuando intentan comunicarse en la lengua que aprenden. En estos procesos, el alumno intenta superar las carencias de su competencia lingüística con el propósito de transmitir un significado de forma satisfactoria. Las estrategias de aprendizaje y de comunicación tienen una importante función dentro del proceso de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas. Al utilizarlas el aprendiz, en el intento de formular un discurso, soluciona problemas tanto en la fase de formulación como de ejecución de ese discurso; por ello, muchos estudiosos del tema defienden su inclusión en los programas y clases de LE porque vuelven al alumno más responsable por su propio aprendizaje, promueve un aprendizaje más eficiente y aumenta la motivación del aprendiz.

Como se ha observado, Selinker (1992 [1972]) no se ha limitado a formular solamente un concepto; sus estudios alcanzaron el esbozo de una propuesta teórica en la que intenta contestar cómo se produce el proceso de adquisición de una LE, puesto que propone el estudio de las estructuras internas y procesos que están en la mente del que aprende una LE.

3.3.1 La metodología del análisis de Interlengua

Metodológicamente, las investigaciones en Interlengua suponen analizar y describir la lengua del estudiante de lenguas extranjeras, por lo tanto, la lengua que utiliza el alumno en el proceso de aprendizaje. Estas investigaciones deben ser rigurosas en la metodología,

exhaustivas en el *corpus* de datos, fieles en la interpretación y con conclusiones empíricamente verificables. En su análisis y descripción se pueden seguir los siguientes pasos:

- a) determinación del perfil del informante;
 - b) determinación del tipo de análisis, que podrá ser longitudinal (por un periodo de tiempo con los mismos informantes) o transversal (en un momento determinado del proceso de aprendizaje);
 - c) diseño de la tarea, con la seguridad de que el modelo empleado sea el más apropiado para limitar el aspecto o aspectos que se proponen como objetivo de estudio (tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre los informantes y su interlocutor, etc.);
 - d) examen de los factores que se van a tener en cuenta como causantes de la variabilidad en la interlengua (los contextos en los que una determinada forma lingüística es obligatoria);
 - e) análisis de los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios.
- (SANTOS GARGALLO, 1993: 137).

Como el objetivo principal de los estudios en IL es describir el sistema de reglas subyacentes en el estudiante al intentar comunicarse en una lengua que no es la suya, se debe realizar un estudio cuantitativo seguido de un estudio cualitativo para así demostrar que los resultados encontrados no son casuales y caracterizan a un grupo de aprendices en condiciones similares.

En los estudios de Interlengua es muy importante tomar en consideración no solo las frases desviadas sino también las correctas, por tanto se deben analizar las frases superficialmente desviadas, las bien formadas y apropiadas al contexto y las bien formadas, pero inapropiadas. Esta es la única manera de hacerse un análisis completo de la IL del aprendiz. Al empezar el estudio se debe considerar (a) que la IL no es la lengua nativa del estudiante, (b) el dialecto transitorio de cada aprendiz debe ser único y (c) se debe considerar cada frase de la IL como correcta (CORDER, 1992 [1971]).

El modelo de IL contribuyó de forma significativa para los estudios del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas; el avance en los estudios de IL es importante porque

[...] promocionó propuestas de tratamiento del error, estudios con vistas a la identificación de las operaciones cognitivas subyacentes a la construcción de enunciados en LE, a la comprensión de las estrategias de comunicación y de aprendizaje, así como introdujo el concepto de ‘fossilización’ en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas. (BARBIERI DURÃO, 2004a: 72).

Los estudios de IL están más encaminados al aprendizaje del conocimiento y desarrollo de reglas e ítems de la LE y con teorías que explican cómo los aprendices construyen el conocimiento de la segunda lengua (BARALO, 2005) y por consiguiente, en sus diferentes aspectos, la teoría de la IL viene contribuyendo a la comprensión de la realidad del proceso de adquisición de aquellos que aprenden una LE y, consecuentemente, para mejorar la formación de profesores de lenguas.

En síntesis, los estudios de interlengua tienen que ver más con lo que el aprendiente sabe, esto es con el sistema generativo abstracto, de unidades y reglas combinatorias, que subyace al uso real de ese conocimiento, que con lo que el usuario de L2 hace con ese conocimiento. (BARALO, 2005: 377).

En resumen, al observar separadamente estos tres paradigmas descritos más arriba, se ve que el AC se centra en las dificultades que tendrán el aprendiz de LE oriundas de su LM, el AE se centra en la actuación del aprendiz de LE para determinar los errores sistemáticos y su origen y la IL es un concepto que designa la lengua propia del aprendiz de LE; por tanto, no se puede pensar que estos tres aspectos compartan una misma categoría y método de investigación (SÁNCHEZ IGLESIAS, 2003); como consecuencia, a lo largo de los estudios se están mezclando una hipótesis teórica (el AC), un análisis de datos (el AE) y “algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística”(la IL) (SÁNCHEZ IGLESIAS, 2003: 47).

Se sabe que algunas corrientes lingüísticas más recientes, como el análisis del discurso, cuestionan y critican la definición de IL porque en ella se trata la lengua como un objeto bien definido y delimitado, sin embargo, la utilizaremos en este trabajo por verla como útil para la didáctica de las lenguas.

3.4 INVESTIGACIONES EN LINGÜÍSTICA APLICADA: EL CASO DE LA FONÉTICA DEL PORTUGUÉS-ESPAÑOL Y SU DIDÁCTICA

Un estudio realizado en Brasil por Sousa Silva (2011) ha reunido las investigaciones que destacan el contraste entre el Portugués de Brasil (PB) y el español de 1988 a 2010 y ha revelado que en este período se realizaron 15 investigaciones en Análisis Contrastivo, 15 en Interlengua, 23 sobre la interferencia/trasferencia, 3 sobre la Lingüística Contrastiva, 2 en Análisis de Errores y 54 han utilizado la relación entre Análisis de Errores, Análisis Contrastivo e Interlengua. Sobre los temas más discutidos, se ha observado que 42 investigaciones se refieren al estudio de los aspectos morfosintácticos (con preferencia para el análisis de los

pronombres personales con 11 investigaciones), 24 sobre los aspectos léxico-semánticos (con prioridad para los falsos cognados con 7 investigaciones), 19 sobre los aspectos fonético-fonológicos, 9 sobre los aspectos discursivos y pragmáticos, 2 sobre aspectos ortográficos y 1 sobre fonología y morfosintaxis.

Sobre los aspectos fonético-fonológicos, se encuentran los siguientes trabajos en el estudio de Sousa Silva (2011):

- a) *Análise contrastiva aplicada ao português e ao espanhol: uma abordagem fonético-fonológica*. (MEDEIROS VIEIRA, 1988). Máster en Letras;
- b) *Os sistemas consonânticos do português do Brasil e do espanhol peninsular: estudo construtivo fonético-fonológico das normas cultas*. (DO MAR, 1994). Máster en Letras;
- c) *Características entonacionais do português e do espanhol: estudo contrastivo e instrumental*. (POBRE CARVALHO, 1998). Máster en Letras;
- d) *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. (BRABO CRUZ, 2001). Doctorado en Lingüística Aplicada;
- e) *Características da interlíngua oral de estudante de letras/espanhol em anos finais de estudo*. (VÁZQUEZ GOMES, 2002). Máster en Lingüística Aplicada;
- f) *Yo hablo. Pero... ¿quién corrige? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. (RODRIGUES BRANDÃO, 2003). Máster en Lingüística Aplicada;
- g) *O processo de aquisição da regra de palatalização do português como segunda língua, por falantes nativos de espanhol*. (PEREIRA KONZEN, 1997). Máster en Letras;
- h) *Aprendizagem da língua espanhola por crianças de 2ª a 4ª série: aspectos fonético-fonológicos*. (LORO DOMINGUEZ, 2005). Máster en Lingüística Aplicada;
- i) *Ensino-aprendizagem do espanhol: o uso interlingüístico das vibrantes*. (DAVID SILVA, 2007). Máster en Lingüística;
- j) *Interlíngua: aspectos fonéticos e fonológicos na aprendizagem no espanhol como língua estrangeira*. (NASCIMENTO LIMA, 2008). Máster en Ciencias del lenguaje;
- k) *Estudo fonético-fonológico contrastivo entre a língua portuguesa falada no Brasil e a língua espanhola*. (HIGINO OLIVEIRA, 2008). Máster en Letras y Lingüística;
- l) *Análise entonacional de enunciados assertivos, continuativos e interrogativos lidos em piadas: espanhol /LE e espanhol/LM*. (FERREIRA SÁ, 2008). Máster en Letras Neolatinas;
- m) *Contato lingüístico na região de fronteira Brasil/ Uruguai: a entoação dialetal em enunciados assertivos e interrogativos do português e do espanhol*. (FELISMINO SANTOS, 2008). Máster en Letras Neolatinas;

- n) *Análise contrastiva de aspectos fonológicos de heterotônicos entre português e espanhol*. (BARBOSA SILVA, 2008). Máster en Letras y Lingüística;
- ñ) *Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste brasileiro*. (SCHUSTER, 2009). Máster en Letras y Lingüística;
- o) *Dificuldades segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol*. (MASIP, 1995). Doctorado en Letras;
- p) *Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol*. (POBRE CARVALHO, 2004). Doctorado en Letras;
- q) *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. (SILVA PINTO, 2009). Doctorado en Letras Neolatinas;
- r) *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. (ALMEIDA SANDES, 2010). Doctorado en Letras.

Como se observa, son muchos los estudios existentes que tratan de los aspectos fonético-fonológicos de los estudiantes brasileños de español, sin embargo, la gran mayoría no hicieron una aplicación didáctica, se limitaron más a hacer un AC entre las dos lenguas y, además, pocos tratan del estudio de los elementos suprasegmentales.

Uno de los estudios más destacados es el trabajo *Dificuldades segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol* (MASIP, 1995) que describe las dificultades más comunes de estudiantes de la ciudad de Recife (Pernambuco) para producir los sonidos del español y se identifican las semejanzas y diferencias entre los sonidos de las dos lenguas.

El trabajo *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola* (ALMEIDA SANDES, 2010), reflexiona sobre las dificultades de los estudiantes universitarios brasileños de E/LE y presenta una tipología de los aspectos acústico-articulatorios de la producción de los alófonos [β, ð, ʎ] y nasales [m, n, ŋ] de la lengua española por estudiantes brasileños del centro de São Paulo (Brasil); el trabajo también presenta un AC entre el sistema de sonidos de las dos lenguas y las estrategias cognitivas utilizadas en la interlengua de los estudiantes.

La investigación *Interlengua: aspectos fonéticos e fonológicos na aprendizagem no espanhol como língua estrangeira* (NASCIMENTO LIMA, 2008) se propone principalmente a identificar los rasgos del sistema vocálico del portugués en posición pretónica y postónica en la variedad de Recife (Pernambuco) y su posible interferencia en la adquisición del ELE. En los resultados se ha verificado la tendencia a mantener las vocales cerradas en sílaba postónica

final y su alzamiento en posición postónica. El primer resultado revela que el alumno está aprendiendo y el segundo demuestra “uma interferência do Português no Espanhol, visto que é uma tendência do português elevar as vogais médias postônicas finais” (NASCIMENTO LIMA, 2008: 70).

El estudio *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais* (SILVA PINTO, 2009) hace un análisis fonético y fonológico de enunciados asertivos e interrogativos totales, en el habla semilibre y leído de hablantes de Rio de Janeiro para verificar qué rasgos prosódicos los aprendices transfieren de su LM a la LE y evaluar la capacidad que tiene el oyente de reconocer las modalidades asertivas e interrogativas con base solo en la prosodia. En él se evidenció un alto grado de transferencia de la LM a la LE y que los alumnos reconocen los enunciados asertivos en 92% de los casos y en 82% los enunciados interrogativos totales.

La investigación *Análise entonacional de enunciados assertivos, continuativos e interrogativos lidos em piadas: espanhol/LE e espanhol/LM* (FERREIRA SÁ, 2008) se propone a analizar acústico y fonológicamente la frecuencia fundamental y los valores de duración e intensidad en contornos entonacionales de enunciados leídos en chistes para determinar la transferencia en el nivel prosódico de la LM del aprendiz a la LE, en la lectura de los aprendices cariocas de ELE. Participaron como informantes de la investigación un hablante nativo de Madrid y dos de Rio de Janeiro. Tras el análisis de 60 enunciados, se ha observado que los aprendices cariocas de ELE transfieren las características prosódicas de su lengua materna (portugués) a la lengua extranjera (español).

El trabajo *Yo hablo. Pero... ¿quién corrige? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros* (RODRIGUES BRANDÃO, 2003) tiene como objetivos principales identificar, describir y caracterizar los errores fonéticos de la producción oral por medio de la transcripción fonética, identificar las formas de reconocimiento del error por el alumno y las estrategias de autocorrección de sus errores e identificar en las acciones del profesor las estrategias de corrección usadas en clase. Los informantes fueron alumnos y profesores de una escuela de idiomas de Campinas (São Paulo). Usando el AC entre el sistema fonético del portugués y del español, ha concluido que la mayoría de los errores identificados en la producción oral de los alumnos se originan en la transferencia de elementos de la LM al español, sin embargo, este no es el único mecanismo responsable por los errores encontrados, muchos de ellos tienen origen en la interferencia de la IL los aprendices y en la aplicación de reglas del español. El profesor observa los errores de sus alumnos como resultantes de la transferencia de LM a la LE o como manifestación de la incapacidad del

alumno en la producción de determinados sonidos de la LE; para corregir los errores el profesor afirma que insistir en la forma correcta es la mejor forma de cambiar los hábitos lingüísticos de sus alumnos. En esta dirección hace la corrección inmediata, estimula la autocorrección y explica la regla de la lengua meta.

La investigación *Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol* (POBRE CARVALHO, 2004) observa y contrasta acústicamente, en diferentes realizaciones, las consonantes vibrantes del portugués y del español. Los informantes fueron dos brasileños de la región de Assis (interior de São Paulo) y dos colombianos de Bogotá. El autor deja claro que su investigación no tiene una aplicación pedagógica directa ya que su objetivo principal es la descripción fonético-acústica de las vibrantes en las dos lenguas mencionadas, sin embargo, afirma que el contraste realizado puede ayudar en la previsión de posibles dificultades que los aprendices luso-hablantes puedan tener al estudiar español.

Además de este conjunto de investigaciones también se han encontrado los trabajos (a) *Alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente* (KLUNCK, 2007) y (b) *Interface português/espanhol: o problema de fonemas em língua e alofonia em outra* (NIEVES FERNÁNDEZ, 2001); el primer estudio tiene como objetivo describir el proceso de cierre de las vocales medias pretónicas en palabra donde el contexto no presente ningún factor determinante de cambios del rasgo vocálico. Se utilizaron palabras en contextos de armonía vocálica, de alzamiento casi categórico, así como palabras con diptongos y hiatos. Los datos analizados se refieren al portugués hablado en Porto Alegre (Rio Grande do Sul). Se ha concluido que

[...] a elevação das médias pretônicas sem motivação aparente tem pouca aplicação no dialeto gaúcho, especificamente, na amostra analisada que representa a fala de Porto Alegre. Houve 2.229 ocorrências da vogal /e/, das quais apenas 96 elevaram-se, o que corresponde a 4% de aplicação. A vogal /o/, semelhantemente, apresentou 1.979 ocorrências e apenas 235 elevaram-se, correspondendo a 12% de aplicação. (KLUNCK, 2007: 90).

El segundo, analiza las dificultades de los aprendices brasileños de Pelotas (Rio Grande do Sul) al aprender los fonemas /r/, /r/ y /x/ del español. Tras el análisis se ha concluido, por ejemplo, que el profesor al trabajar los citados fonemas debe concienciar los alumnos sobre las diferencias que ellos poseen con relación a su LM y se ha verificado que los fonemas de una lengua pueden tener realizaciones diferentes en otras y estos pueden resultar en dificultad de adquisición para el aprendiz

Sobre las investigaciones realizadas en España, en la base de Tesis Doctorales (TESEO) se encuentran muchos estudios en LA

- Análisis de errores e Interlengua en el título: 37, de las que solo una tesis se dedica a los errores de la interlengua de brasileños y otra se dedica al análisis de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués;
- Lingüística Aplicada en el título: 2;
- Lingüística Contrastiva en el título: 1;
- Enseñanza del español en el título: 1;
- Didáctica del español en el título: 4
- Aprendizaje del español en el título: 14, de las que solo una tesis se centra en la interferencia como factor relevante en el aprendizaje del español por parte de alumnos brasileños. (ARIAS MÉNDEZ, 2011: 19-20).

La única investigación que trata de aspectos fonológicos portugués-español es la tesis doctoral “La hipótesis de la escala invertida de interferencias en el aprendizaje del español como lengua extranjera: un estudio con alumnos brasileños” (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001) que atiende sólo a la fonología segmental y tiene como objetivos establecer el sistema fonológico segmental del portugués estándar hablado en Coimbra-Lisboa y en Rio de Janeiro (Brasil), describir, utilizando el AC, los sistemas fonológicos segmentales del español y del portugués y caracterizar la interlengua fónica de castellanohablantes adultos de portugués.

Como estudios más recientes que tratan de Análisis de Errores y sus implicaciones didácticas, el trabajo que más ha llamado la atención por la metodología utilizada y los resultados ha sido “La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus” (CAMPILLOS LLANOS, 2012). Ese trabajo trae como novedad el uso de la lingüística de corpus en el AE e incluye el estudio de los errores de pronunciación aunque recuerde que el

[...] corpus no fue concebido para el estudio de incorrecciones en este nivel, para lo cual hubiera sido necesario un banco de datos y unas condiciones experimentales diferentes. Al analizar las entrevistas fuimos encontrando incorrecciones más o menos graves que no podíamos dejar sin marcar porque impedían la comprensión del mensaje, y finalmente decidimos tratarlas en una sección propia. De esta manera, la metodología cuantitativa es menos rigurosa que en otros apartados, por el hecho de que, para normalizar el número de errores y comparar los resultados, habría que obtener la cifra de fonemas y alófonos producidos en cada grupo. (CAMPILLOS LLANOS, 2012: 363).

Sus objetivos han sido

Diseñar, compilar, transcribir y procesar informáticamente un corpus de entrevistas con estudiantes de español como lengua extranjera, Analizar la producción oral y los errores cometidos por los alumnos, clasificando, describiendo y corrigiendo las incorrecciones y Desarrollar una interfaz de consulta de los datos para el análisis de errores y con futuros fines pedagógicos”. (CAMPILLOS LLANOS, 2012: 03).

Entre los 40 aprendices extranjeros que participaron como informantes de la investigación había dos brasileños y dos portugueses. El autor no informa de qué región de Brasil son y en el desarrollo de la investigación expone los resultados de los errores del portugués, sin mencionar cuáles son propios del portugués de Brasil y de Portugal, considerando que hay notorias diferencias entre el portugués hablado en estos países.

4 NOCIONES DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS DE BRASIL

Tradicionalmente se ha afirmado que la fonética estudia los sonidos y la fonología los fonemas de una lengua. A pesar de las muchas definiciones existentes y de aclaraciones sobre las diferencias observadas entre estas dos ciencias, para los docentes, la frontera que las separa no está lo suficiente delimitada, por ello suelen confundir el objeto de estudio de las ciencias en cuestión: los sonidos y los fonemas. “Esto ocurre porque nuestra formación lingüística se centra en la descripción fonológica de la lengua y apenas presta atención a la realidad fonética del habla. En el aula, en cambio, encontramos sonidos reales, pronunciaciones reales, nunca ‘fonemas’ ” (CANTERO, 2003: 11). Los fonemas son definidos como unidades abstractas y mentales, y los fonos son unidades materiales y reales; así, como ya se ha definido en el capítulo sobre la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética, se suele afirmar que la fonética es una ciencia que estudia la producción y la percepción de los elementos fónicos de una lengua y sus efectos acústicos y la fonología su función lingüística en el lenguaje humano (QUILIS, 1999).

Para empezar el estudio de los elementos fónicos de las lenguas, se suele afirmar que cada lengua posee un grupo de sonidos propio. Dentro de este grupo, hay sonidos comunes a otras lenguas y sonidos que le son específicos. Generalmente, las lenguas de un mismo origen lingüístico tienen muchos sonidos comunes, como es el caso del español y del portugués; sin embargo, cada lengua posee reglas propias para combinar los sonidos, aunque compartan muchas características articulatorias

No se puede negar que la articulación de todos los sonidos de cualquier lengua ocurre en las cavidades faríngea, bucal y nasal. Cuando se habla, lo que se escucha no es la vibración de los pliegues vocales, sino la resonancia de estas vibraciones en las cavidades; el aire pasa por la faringe y la boca (y a veces por la nariz) y estos actúan como un resonador. Estos órganos cambian la forma y el volumen del aire para variar la frecuencia del resonador y producir sonidos variados:

El aire espirado sale desde la laringe, por la faringe, a la boca. El campo total de la articulación lo constituyen la cavidad bucal, la cavidad faríngea y la cavidad nasal. Los movimientos de los labios, de la mandíbula inferior, de las mejillas, de la lengua y del velo del paladar modifican la forma y el espacio de la cavidad bucal (*fr. cavité buccale, ingl. buccal cavity, al. Mundhöhle*), haciendo que el aire produzca a su paso efectos acústicos más o menos

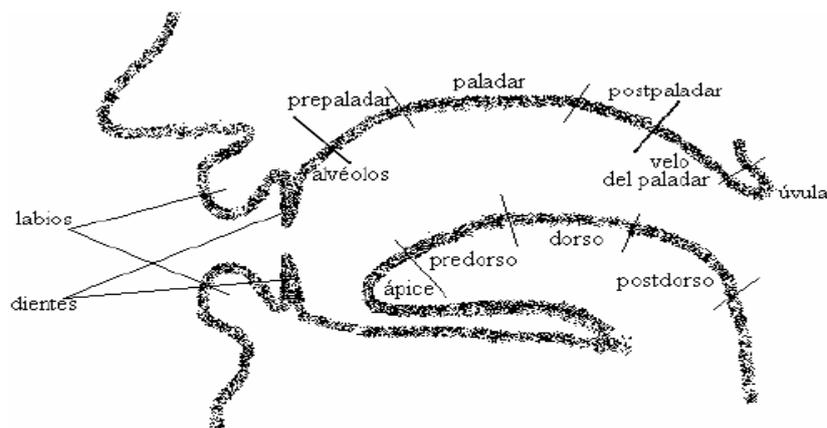
diferentes. A la especial posición adoptada conjuntamente por dichos órganos en el momento de producir un sonido, se le llama articulación. (NAVARRO TOMÁS, 2004 [1918]: 15-16).

De esos órganos, la cavidad bucal es la más importante en la producción de los sonidos porque es la que varía más en su forma, tamaño y volumen; sin embargo, los labios también ejercen un papel muy importante en esta producción porque son sus movimientos que modelan el timbre de los sonidos (D'INTRONO; TESO; WESTON, 2010).

Al considerar los órganos articulatorios que actúan en la producción de los segmentos españoles, se toman en cuenta aspectos como el modo articulación (grado de abertura o cierre de los órganos articulatorios), el punto de articulación (lugar donde se realiza el contacto o acercamiento de los órganos articulatorios para interrumpir o cambiar la salida del aire), la acción del velo del paladar, el papel de los pliegues vocales y la posición de los labios.

Para una mejor comprensión de las informaciones sobre el punto y modo de articulación de las vocales y de las consonantes del español y del portugués, se ha incluido el dibujo propuesto por Cantero (2003: 10) con los órganos que participan en esta articulación:

Figura 1 - Zonas bucales



Fuente: Cantero (2003: p. 10)

Pero no son solo los distintos sonidos lo que diferencian las lenguas (nivel segmental); además de otros elementos, el sistema acentual es también un elemento diferenciador de las lenguas, como también las reglas de acentuación que seleccionan (nivel suprasegmental); algunas “alargan los sonidos acentuados, otras los convierten en más agudos y, finalmente, otras los realizan más intensos” (POCH OLIVÉ, 1999: 15). Las curvas entonativas también son

elementos que caracterizan las lenguas; en todas ellas los hablantes son capaces de expresar emociones e intenciones utilizando un perfil entonativo propio.

En este universo de diferenciaciones, al estudiar una lengua extranjera, las dificultades que pueden encontrar los aprendices para adquirir un sistema fonético-fonológico dependerán de muchos factores como el grado de semejanza entre la LM y la LE, la motivación, la edad, el estilo de aprendizaje, etc.; también pueden encontrar problemas como:

- * Dificultades derivadas de la existencia, en la lengua que se aprende, de sonidos que no son propios de las lenguas que habitualmente habla el alumno.
- * Dificultades derivadas de la posición que pueden ocupar, en la sílaba, los sonidos de la lengua que se aprende. Aunque dichos sonidos aparezcan también en las lenguas de los estudiantes, requerirán una atención especial si su distribución en la sílaba es diferente.
- * Dificultades derivadas de las características del sistema acentual de la lengua que se aprende si esta utiliza, para marcar los sonidos acentuados, recursos distintos a los empleados en las lenguas de los alumnos.
- * Dificultades relacionadas con el sistema entonativo de la lengua extranjera. (POCH OLIVÉ, 1999: 16).

Es decir, las dificultades tienen origen en la LE que aprenden, en su LM y en otras lenguas que habla el aprendiz. Por tanto, para intentar dar explicaciones a algunas de las dificultades que presentan los brasileños (en especial los potiguarenses y cearenses) al adquirir el sistema fonético-fonológico del español y para que el profesor de español como LE observe algunas diferencias y semejanzas entre estos dos idiomas (no con la finalidad única de prever las dificultades o facilidades que tendrán estos alumnos al aprender español), se van a describir, en esta sección, las principales características segmentales y suprasegmentales del español y del portugués de Brasil (en especial la variante hablada en el nordeste de Brasil, donde están los dos estados involucrados en esta investigación); sin embargo, este no pretende ser un estudio exhaustivo de fonética y fonología. En él se registran conocimientos necesarios tanto para el análisis de los datos recogidos como para que el profesor comprenda cómo funcionan las dos lenguas en cuestión y, así, desarrollar de forma satisfactoria la pronunciación de sus alumnos en clase.

4.1 ASPECTOS DE FONÉTICA Y DE FONOLOGÍA ESPAÑOLA

Algunos estudios, como el de Gil Fernández (2007), revelan que el español presenta hábitos articulatorios y características acústicas que condicionan su calidad fonética; entre ellos se observa:

- tensión articulatoria relativamente alta
- fonación modal, laringe en posición neutra (sin descenso ni elevación marcados)
- resonancia central-ligeramente anterior
- escasa labialización (redondeamiento labial no muy marcado)
- considerable actividad del ápice de la lengua
- desplazamiento mandibular marcado
- escaso grado de nasalidad. (GIL GERNÁNDEZ, 2007: 230).

Estas preferencias del español (base de la articulación) explican algunos fenómenos fónicos característicos de este idioma, como, por ejemplo:

- a) la tensión articulatoria relativamente alta puede explicar la impresión que tienen muchos extranjeros de que los españoles hablan más alto que algunos hablantes de otros idiomas.

Esta tensión relativamente alta determina características a esta lengua como

[...] mayor pureza de las vocales que lo componen, con su timbre fijo y uniforme a lo largo de toda su duración, la no existencia de vocales semidiptongadas y la preferencia por las vocales periféricas frente a las centrales [...]. [...] presencia escasa de africación entre las consonantes [...] y la tendencia a la isocronía silábica y a la sílaba abierta”. (GIL GERNÁNDEZ, 2007: 215-216).

- b) aunque no haya estudios que destaquen los modos peculiares de fonación del español, se resaltan que esta es una lengua especialmente sonora.

[...] los juicios sobre esta propiedad del castellano están basados en la impresión perceptiva que produce el idioma y que viene condicionada por la frecuencia de aparición de determinados sonidos: sobre todo por la abundancia de la calidad de las vocales [...] y, en menor medida por el predominio de las consonantes sonoras sobre las sordas. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 219).

- c) la nasalidad no es una tendencia articulatoria característica del español, sin embargo, en este idioma hay consonantes nasales y vocales nasalizadas por coarticulación pero estos rasgos no le dan el carácter nasal fonológico que tienen lenguas como el portugués.

4.1.1 Los elementos suprasegmentales

4.1.1.1 El acento

El acento se suele definir como “una puesta en relieve de una unidad de la cadena fónica con respecto a las unidades vecinas” (POCH OLIVÉ, 1999: 29). La unidad puede ser una sílaba,

un morfema, una palabra, una frase, etc.; en ella, el elemento más afectado es la vocal que es el núcleo de la sílaba. La unidad puesta en relieve se la considera como acentuada o tónica y se diferencia de las otras unidades denominadas inacentuadas o átonas.

En español, el acento es relativamente libre puesto que no tiene una posición fija y puede recaer en una de las tres últimas sílabas de las palabras; de acuerdo con la posición del acento en la sílaba, las palabras se las puede clasificar como agudas, llanas o graves, esdrújulas y sobresdrújulas, según se ponga en relieve la última, penúltima, antepenúltima, o antes de la antepenúltima sílaba, respectivamente. Así, las normas generales de acentuación son: a) se tildan las palabras agudas terminadas en vocal < n > y < s > como en *papá*, *razón*, *autobús*, *reloj* y *precoz*; b) las llanas reciben la tilde cuando terminan en consonante que no sean < n > o < s > como en *lápiz* o *árbol*; c) se tildan todas las palabras esdrújulas y sobresdrújulas como en *hábito*, *íntimo*, *rápidamente*, *cómpramelos* y d) se tildan la < i > y la < u > acentuadas para crear otra sílaba y evitar un diptongo como en *día*, *baúl* y *hacía*. A pesar de esa libertad que tiene el acento, muchas investigaciones demuestran que, en español, la mayoría de las palabras son graves, es decir reciben el acento ortográfico y/o fónico en la penúltima sílaba.

Hay también, en ese idioma, casos específicos de acentuación ortográfica, como, por ejemplo, a) el acento diacrítico utilizado para diferenciar la palabra tónica de la átona: el (artículo) / él (pronombre sujeto), tu (adjetivo posesivo) / tú (pronombre sujeto), de (preposición) / dé (verbo dar), mas (conjunción) / más (adverbio), mi (adjetivo posesivo) / mí (pronombre), se (pronombre clítico) / sé (verbo saber), si (conjunción) / sí (adverbio) / sí (pronombre) y te (pronombre clítico) / té (bebida); b) las palabras interrogativas *qué*, *quién (es)*, *cuál(es)*, *cómo*, *cuándo*, *dónde* y *por qué*, en preguntas directas e indirectas, llevan tilde como en *¿Cuándo vienen?* / *No sé cuándo vienen*. Como se observa, en español, hay solamente un acento ortográfico, la tilde (´), que sirve para identificar la sílaba tónica de las palabras sin traer cambios en el timbre de los sonidos.

Además del acento ortográfico, aquí también se va a destacar el acento prosódico que tiene en cuenta no las palabras aisladas sino la agrupación sintáctica. Las palabras aisladas tienen un acento fónico porque todas ellas tienen una sílaba más fuerte que recibirá, o no, el acento ortográfico; sin embargo, cuando aparecen en una frase o en una oración, en el habla, hay algunas que son inacentuadas porque se apoyan en otras palabras acentuadas, como es el caso de los artículos definidos y de las preposiciones. Abajo se presentan algunas reglas para el acento prosódico que seguiremos en la transcripción fonética de nuestro *corpus*:

- a) se acentúan todas las formas verbales, los adjetivos y los adverbios (los terminados en –*mente* tienen dos sílabas tónicas, la del adjetivo y la de *mente*)

- b) se acentúan los sustantivos, excepto el primer elemento de nombres compuestos y de números compuestos del 16 al 99;
- c) los artículos indefinidos, excepto cuando tienen valor aproximativo;
- d) los demostrativos, sean adjetivos o pronombres;
- e) los posesivos pronominales y los adjetivos pospuestos o aislados (los prepuestos no se acentúan);
- f) los pronombres sujetos y los de objeto de preposición (los clíticos no se acentúan);
- g) No se acentúan los relativos y las preposiciones (excepto *según*) (MORGAN, 2010).

Para finalizar, la enseñanza del acento de palabras y frases es importante porque, como se ha observado, la libertad de la posición del acento en español hace que muchos aprendices tengan dificultades a la hora de identificar el acento fónico de palabras y frases y, desafortunadamente, el cambio de sílaba tónica a átona puede cambiar el significado de las palabras. Saber identificar la sílaba tónica de la palabra también ayuda al estudiante brasileño en la adquisición de las palabras heterotónicas como *teléfono*, *magia*, *océano*, *oxígeno* y *nivel* que presentan escritura semejante pero la tonicidad es diferente en portugués, donde se dice *telefone*, *magia*, *oceano*, *oxigênio* y *nível*. Es también por medio del acento de la frase que el aprendiz va a expresar el sentido interrogativo, admirativo o afirmativo de los enunciados.

4.1.1.2 Las pausas

Las pausas, en fonética, son los silencios que interrumpen el discurso y separan los grupos fónicos, entendidos como la parte del discurso comprendidas entre dos pausas (QUILIS, 1985); la extensión de los grupos fónicos son variables y condicionadas por causas lingüísticas y fisiológicas.

[...] el enunciado *escribir un libro de fonética es un trabajo entretenido* admitiría al menos dos segmentaciones en grupos fónicos (el lector tal vez vea más posibilidades):

Escribir un libro de fonética # es un trabajo entretenido

Escribir un libro # de fonética # es un trabajo entretenido

No obstante, a pesar de esa variabilidad, lo cierto es que existe normalmente correspondencia entre el grupo fónico y la estructura sintáctica y significativa del enunciado. Es decir, que ningún hablante competente de español propondría para el ejemplo anterior la segmentación *escribir un # libro de # fonética es # un # trabajo entretenido* [...]. [...] como entre

- a) el artículo y el nombre: el niño
- b) un nombre y un adjetivo: plato sopero
- c) un adjetivo y un nombre: verde hojarasca
- d) un verbo y un adverbio: duermo mal
- e) un adverbio y un verbo: no estudia

- f) un verbo y un pronombre átono o clítico: lo creo
- g) un adverbio y un adjetivo: mal avenido
- h) un adverbio y otro adverbio: bastante mal
- i) los componentes de las formas verbales compuestas: habían cantado
- j) los componentes de las perífrasis verbales: se echó a llorar
- k) la preposición con su término: con mi libro. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 301-302).

Las pausas fisiológicas, que ocurren por una necesidad de recuperar el aire para la fonación, dependen de la capacidad pulmonar y del volumen inspiratorio-espирatorio de los hablantes. En la escritura, las pausas están representadas por la puntuación; en el habla, se suele llenar las pausas producidas por dudas o porque el hablante está planificando el mensaje con la resonancia nasal [m:] o con la vocal [e:] (GIL FERNÁNDEZ, 2007) como también “el uso de sonidos de apoyo como «he» [e] o prolongaciones de vocales y consonantes en segmentos átonos sobre todo en: **de, y, pues, lo, a, en, un, el**” (REBOLLO COUTO, 1997: 676).

Un elemento que guarda estrecha relación con las pausas es la velocidad de elocución. “La mayor o menor rapidez con que un hablante pronuncia sus enunciados, se mide por el número de sílabas o palabras que se pronuncian en la unidad de tiempo” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 308). La velocidad con que se habla es variable y depende de las necesidades de los hablantes y de las circunstancias comunicativas. Normalmente, los aprendices de una segunda lengua tienden a pronunciar más lentamente las palabras (muchas veces separando los grupos fónicos) y no toman en cuenta los procesos naturales de entrelazamiento entre vocales y consonantes en el habla, como las sinalefas y la concurrencia de fonemas homólogos. El entrelazamiento de sonidos, tanto vocálicos como consonánticos en español, dan lugar a importantes modificaciones fonéticas que necesitan atención en la enseñanza de la pronunciación porque pueden distorsionar los procesos fonosintácticos que dan fluidez al habla espontánea (NAVARRO TOMÁS, 2004 [1918]).

Las sinalefas son entendidas como la pronunciación de grupos de vocales en una sola sílaba resultantes del enlace de las palabras con otras en la cadena hablada. Las sinalefas se dan en muchos casos distintos como en: *aa, ae, ai, ao, au, ea, ee, ei, eo, eu, ia, ie, ii, io, iu, oa, oe, oi, ooo, ou, ua, ue, ui, uo, uu, aaa, aae, aai, aao, aaü, aeu, eaa, eae, eai, eao, eau, eoe, iaa, iae, iai, iao, iau, iea, ioa, ioe, ioi, ioo, iou, oaa, oae, oai, oao, oau, uaa, uae, uai, uao, uau, uoa, uoe, uoi, uoe, uou, iaau, ioae, ioau, uoau, ioaeu* (NAVARRO TOMÁS, 2004 [1918]); como en: [me a'leyro] me alegre, [la emferma] la enferma, [bengo a empe'θar] vengo a empezar, [em'biðjo a eʊ'sebjo] envidia a Eusebio.

Las vocales iguales, sin acento, se pronuncian como una sola vocal inacentuada [ˈaŋguloːsˈkuro] ángulo oscuro, [θoːˈloxiko] zoológico; las vocales diferentes, sin acento, se reducen a una sola sílaba [ˈtriste oˈkaso] triste ocaso.

Tanto las vocales iguales como las vocales diferentes, con acento, en la pronunciación rápida y familiar, se articulan como una vocal acentuada [el-ajˈreːntra] el aire entra, [alˈkol] alcohol. Sin embargo, quedarán en sílaba distintas si se hace una pronunciación más esmerada o enfática [el-ajre ˈentra] el aire entra, [alkoˈol] alcohol (NAVARRO TOMÁS, 2004 [1918]).

La reducción a una sola sílaba no va a ocurrir cuando entre dos vocales relativamente abiertas aparece una más cerrada: *aoa, aea, aia, aie, eie, eue, euo, oie, ouo, oia, oaia, aiue, uaiai*, etc. (NAVARRO TOMÁS, 2004 [1918]); como en [ˈbl̩aŋka o aˈθul] blanca o azul, [paˈreθe ˈweko] parece hueco, [ˈboi̯ a moˈrir] voy a morir, aunque se presenten variantes.

4.1.1.3 El ritmo

El ritmo en el habla es una característica suprasegmental que “consiste en la recurrencia de los acentos a lo largo del enunciado” (CANTERO SERENA, 2003: 16). Muchos autores coinciden en afirmar que el español es una lengua *silábicamente acompañada* o de ritmo isosilábico porque en su pronunciación las sílabas tienden a mantener una duración similar; sin embargo, para otros autores, catalogar el español y también otras lenguas como isosilábicas no es una tarea fácil, pues en ciertas investigaciones sobre las lenguas con estas características se observan sílabas con diferentes duraciones, es decir también son encontradas características de ritmo isoacentual (CANTERO, 2002).

En la enseñanza y aprendizaje de ELE, la adquisición del ritmo es importante porque este elemento lingüístico hace que el alumno reproduzca bien los sonidos y los organice en grupos rítmicos.

Así, en primer lugar, los estudiantes han de saber que en español se pronuncian todas las sílabas. No se deben subrayar demasiado las acentuadas ni oscurecer demasiado las átonas. En segundo lugar, tienen que ser conscientes de que el ritmo del castellano no suele alterarse en función de factores pragmáticos; el énfasis y la prominencia de ciertos elementos se logra, más que con recursos prosódicos que pudieran afectar a la estructura rítmica general, mediante procedimientos sintácticos, como el cambio en el orden de palabras [...]. Y en tercer lugar, deben entender que las vocales pertenecientes a sílabas átonas apenas ven modificadas su cualidad ni su duración o, al menos, mucho menos de lo que ocurre en las lenguas que tradicionalmente se han descrito como acentualmente acompañadas. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 317-318).

Entre las lenguas consideradas acentualmente acompasadas están el portugués de Brasil, el inglés, el alemán, el ruso, el chino mandarín, etc. Por el contrario, junto al español, el italiano, el francés, el japonés, el húngaro, etc. están caracterizadas tradicionalmente como lenguas silábicamente acompasadas.

4.1.1.4 La entonación

La entonación se puede definir como la “Melodía del habla pero no es una melodía infinita, sino una sucesión de pequeñas melodías bien delimitadas, llamadas *contornos entonativos*. Cada *contorno entonativo* tiene un núcleo que lo delimita, que es una *inflexión tonal*: el *acento de la frase*” (CANTERO, 2003: 16). La entonación tiene una función lingüística socialmente representativa y expresa la frecuencia fundamental (F0) (QUILIS, 1999). Además de la F0, aunque desempeñen un papel menos relevante, en la entonación, también actúan factores acústicos como la intensidad y la duración. La frecuencia fundamental (F0) está determinada por la vibración de los pliegues vocales y corresponde al número de ciclos (movimientos completos) realizados por una molécula de aire en una unidad de tiempo. La F0 es la menor frecuencia en un sistema de resonancia. La intensidad se refiere a la energía utilizada para producir el sonido (la separación de las cuerdas vocales, se mide en decibelios) y la duración consiste en una unidad de percepción del tiempo.

La entonación, en el discurso, expresa significados lingüísticos, sociolingüísticos y expresivos (QUILIS, 1999). El nivel lingüístico, engloba: (a) la función integradora ya que es la entonación que une las palabras y forma enunciados con significado y cohesión, (b) la función distintiva que permite diferenciar un enunciado declarativo de un interrogativo y de otro exclamativo y (c) la función delimitadora que se refiere a la capacidad que tiene la entonación de fragmentar el enunciado mediante el uso de pausas, de reajustes de tono para indicar el final de un patrón determinado y el inicio de otro o a través del alargamiento de sonidos finales. Además, la entonación tiene función sociolingüística porque revela características que permiten identificar el origen geográfico, social y cultural del hablante como también características personales del hablante como edad, sexo, carácter, etc. Y, por último, tiene una función expresiva, pues indica el estado de ánimo, las emociones y actitudes del hablante.

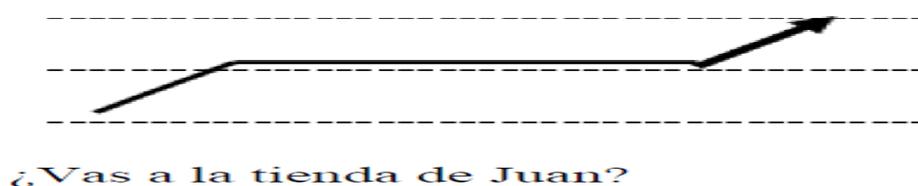
La entonación en español se expresa mediante una curva melódica; en ella se pueden identificar tres fases: la inicial, comprendida entre el principio de la emisión hasta el primer elemento tónico; la media, que se mantiene uniforme y la final que empieza en el último elemento tónico y va hasta el final del enunciado. En estas fases se observan descensos,

suspensiones y ascensos. Así, en español, hay tres tipos básicos de contornos: el ascendente, el descendente y el horizontal; estos contornos entonativos caracterizan el enunciado, fonológicamente, como declarativo, exclamativo o interrogativo; en su realización fonética, se distinguen otras variantes.

El contorno ascendente es aquel que asciende hasta la primera vocal tónica, se mantiene hasta la última vocal tónica y vuelve a subir. El ascenso final del tono se utiliza:

- Para expresar ideas no concluidas (...). Ejemplo: *Si no vienes tú hoy, ↑ / iré yo mañana.*
- En algunos enunciados declarativos insinuativos [...]. Ejemplo: *Trataremos de ir, pero Luis siempre está ocupado ↑.*
- En el último miembro de una enumeración [...], [...] si no coincide con su final. Ejemplo: *Mi padre, mi madre, mis hermanos / y yo ↑ / fuimos juntos al cine [...].*
- En el penúltimo miembro de una enumeración, si el último se pronuncia con tono descendente y va precedido de un nexos coordinante. Ejemplo: *Me dio las llaves, / la linterna ↑ / y el teléfono.*
- En todos los grupos enumerativos de una serie, excepto el último, cuando se produce una intensificación expresiva. Ejemplo: *No había ni luz, ↑ / ni agua, ↑ / ni comida, ↑ ni bebida ↑, ni calefacción.*
- En los incisos parentéticos o opositivos situados en la rama tensiva de un enunciado. Ejemplo: *Su novio, / el ingeniero, ↑ / se fue a Sydney.*
- En los enunciados interrogativos genuinamente informativos. Ejemplos: *¿Quieres café ↑? ¿Qué hora es?*
- Se da también este ascenso, pero muy marcado y precedido a menudo de un descenso, en las preguntas a las que se quiere dotar de un matiz de cortesía, sean pronominales o no. Ejemplos: *¿Dónde le viene bien que nos veamos ↑?, ¿Me permites ↑?, ¿Nos vamos ↑?*
- En las preguntas retóricas. Ejemplo: *¿Tú sabes lo que es perder a una hija ↑?*
- En algunos tipos de exclamaciones, particularmente de contenido semántico positivo, de extrañeza o sorpresa. Ejemplo: *¡Pero si no lo sabía ↑!*
- En algunos enunciados de ruegos o mandato. Ejemplo: *Llama a mamá ↑.*
- Y, desde el punto de vista discursivo e interactivo, para marcar la información compartida por hablante y oyente, y para marcar la continuación en el uso de la palabra (alternando a veces con el final suspensivo). Ejemplo: *No estoy de acuerdo con lo que dices ↑.* (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 392-393).

Figura 2 - Representación simplificada del tono ascendente



Fuente: Panizo (2008: 32)

El contorno descendente está caracterizado por una inflexión final descendente; la línea melódica sube un tono y se mantiene hasta la última sílaba tónica, después baja; se utiliza:

- En enunciados finales, concluyentes, como cuando se responde categóricamente a una pregunta, se completa un enunciado o se termina una enumeración [...]. Ejemplo: *Su padre no lo dio* ↓.
- En todas las unidades internas de una enumeración. Ejemplo: *Son listos* ↓, / *jóvenes* ↓, / *esbeltos* ↓, / *ricos y felices*.
- Asimismo, el último miembro de una enumeración acabará también con descenso tonal siempre y cuando no vaya situado en la rama tensiva de un enunciado. Ejemplo: *Venía a casa los martes, jueves, viernes / y sábados* ↓; *Los ojos rojos, hinchados, / llorosos* ↓; *Tenía amigos pobres, ricos, famosos, desconocidos* ↓; *todo tipo de gente*.
- En los vocativos, salvo que estén muy enfatizados. Ejemplo: *Te digo, Pablo* ↓, / *que esto no tiene solución*; *Ciudadanos y ciudadanas de Madrid* ↓, / *hoy es un día importante para nuestra comunidad*.
- En otros tipos de incisos parentéticos, cuando va situado en la rama distensiva. Ejemplo: *Sus tíos de Francia estaba sentados en el jardín, / por cierto muy pequeño* ↓, / *de la casa*.
- En algunos enunciados interrogativos pronominales. En este caso, los movimientos tonales son más amplios desde el comienzo del enunciado. Ejemplo: *¿Dónde fuiste ayer* ↓?
- En las preguntas de eco, repetitivas o conformativas. Ejemplo: *-Me vio ayer. - ¡Ah! / ¿Te vio* ↓?
- Al final de las preguntas disyuntivas excluyentes. Ejemplo: *Con el té, / ¿quieres leche, / o limón* ↓?
- En la interrogación aseverativa o imperativa, y también en algunas preguntas irónicas, o desaprobatorias. Ejemplos: *Ya te has manchado. / ¿lo ves* ↓?; *Llevamos ya media hora, / ¿por fin lo has hecho* ↓?
- En los imperativos, precedido de tonos altos, como cuando no se admite réplica. Ejemplo: *¡Siéntate* ↓!
- En los ruegos insistentes (con alargamiento concomitante de las sílabas finales y con tempo lento). Ejemplos: *Por favor* ↓ ...
- En algunos tipos de exclamaciones, particularmente de contenido semántico negativo, pero también positivas, con descensos más o menos lentos y más o menos marcados. Ejemplo: *¡Qué pena* ↓!, *¡Me vas a oír* ↓!, *¡No tienes ni idea* ↓!

Y, desde el punto de vista discursivo e interactivo, para introducir información nueva, para marcar el final del enunciado, y para ceder el uso de la palabra. Ejemplo: *No estoy de acuerdo con lo que dices* ↓. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 390-392).

Figura 3 - Representación simplificada del tono descendente

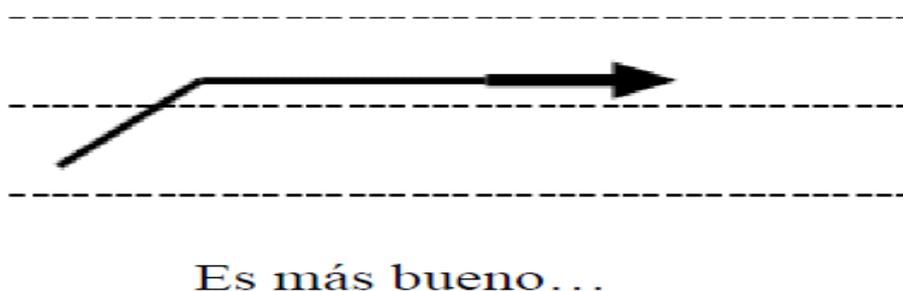


Dime con quien andas y te diré quien eres

El tono horizontal o suspensivo se caracteriza por la subida del tono que se mantiene sin grandes variaciones hasta el final.

- Aparece, sobre todo, al final del primer grupo entonativo en los enunciados que representan más de dos de estos grupos. Ejemplo: *La casa →, que estaba ya vieja, era de piedra.*
- Se produce igualmente, cada vez que la línea de enunciación sea (vocativo, complemento, etc.) o cuando el enunciado queda inconcluso. Ejemplos: *La habitación del niño → / -no te lo vas a creer- estaba muy desorganizada; ojos que no ven... →.* (GIL FRENÁNDEZ, 2007: 393).

Figura 4 - Representación simplificada del tono horizontal



Fuente: Panizo (2008: 31)

4.1.2 Los elementos segmentales

4.1.2.1 Las vocales

Las vocales son esenciales para la formación de las sílabas pues son ellas que constituyen el núcleo silábico. Se caracterizan fonéticamente por presentar un timbre claro que no suele variar durante el tiempo de su articulación; son los sonidos con mayor abertura de los órganos articulatorios y mayor número de vibraciones de los pliegues vocales.

Al comparar el sistema vocálico del español con los sistemas vocálicos de otras lenguas, se suele afirmar que el del español es más sencillo y accesible a los nativos de otras lenguas ya que en él hay solo cinco vocales fonológicas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ y diez alófonos definidos como las diferentes realizaciones fonéticas de los fonemas, condicionados por el contextos en que se encuentren; cinco de ellos orales [a], [e], [i], [o], [u] y cinco nasales [ã], [ẽ], [ĩ], [õ], [ũ] en distribución complementaria, es decir, en posiciones concretas (QUILIS, 1999). Quilis y Fernández (1985), con apoyo en la obra de Navarro Tomás (2004 [1918]), afirman que los fonemas /e/ y /o/ presentan alófonos abiertos [ɛ], [ɔ]: (a) en contacto con la [r], como en [´pero]

perro y [ˈrɔka] *roca*; (b) precedidos al sonido [x], como en [ˈtɛxa] *teja* y [ˈɔxa] *hoja*; (c) cuando forman un diptongo decreciente, como en [ˈpɛjne] *peine* y [ˈbojna] *boina*. El alófono [ɔ] también se produce en sílaba trabada por consonante y el alófono [ɛ] “cuando se halla trabado por cualquier consonante que no sea [d, m, s, n, θ]” como en [ˈpɛska] *pesca* y [ˈkɔsta] *costa* (QUILIS y FERNÁNDEZ, 1985: 48).

Sin embargo, Quilis (1999) dice que los trabajos más recientes destacan que, “aunque lógicamente, en español, se producen realizaciones más o menos abiertas de cada fonema vocálico, el número de estas realizaciones para cada fonema es más bien reducido, con grados de abertura o cierre no muy grandes” lo que le lleva a considerar la existencia, en este idioma, de cinco vocales fonológicas y solo cinco alófonos orales y cinco nasales, como se afirma al inicio de este párrafo, sin dejar de considerar la existencia de los alófonos abiertos en algunas zonas dialectales y en circunstancias determinadas. Gil Fernández (2007) está de acuerdo con este pensamiento al afirmar que la apertura de esas vocales, en español estándar, no diferencia significados y tampoco es sistemática pues, como ya han señalado algunos estudios, a veces, un mismo hablante las abre en unas palabras y en otras no.

Para clasificar fonéticamente a las vocales del español, se suelen considerar factores como el modo de articulación, el lugar de articulación, la acción del velo del paladar, la posición que ocupan los labios, la intensidad y el timbre.

Por el modo de articulación, las vocales se las clasifican en *altas* (i, u), *medias* (e, o) y *bajas* (a). Una vocal es alta cuando al producirla la lengua está en lo más próximo posible del velo del paladar duro o blando; es media cuando la lengua adopta una posición intermedia, ni baja ni alta, dentro de la cavidad bucal; es baja cuando la lengua está en una posición de máximo relajamiento dentro de la cavidad bucal.

Por el lugar de articulación, las vocales se dividen en *anteriores* (e, i), *centrales* (a) y *posteriores* (o, u). Son anteriores cuando, durante su articulación, la lengua se posiciona en la región anterior (paladar duro) de la cavidad bucal; son centrales cuando la lengua se posiciona en la región central de la cavidad bucal y son posteriores cuando, en su producción, la lengua se acerca al velo del paladar.

Por la acción del velo del paladar, las vocales se las clasifican en *orales* [a, e, i, o, u] y *oronasales* [ã, ã, ã, õ, õ]. Son orales cuando durante su realización el velo del paladar está adherido a la pared faríngea y las ondas sonoras salen solo por la cavidad bucal. Son oronasales cuando el velo no está totalmente adherido a la pared faríngea y la onda sonora sale tanto por la cavidad bucal como nasal; estos alófonos oronasales se producen entre dos consonantes

nasales como en [´mãno] *mano* o en posición inicial seguida de una consonante nasal en posición implosiva como en [´õŋθe] *once* (QUILIS, 1985).

De acuerdo con la posición que adoptan los labios, las vocales pueden ser clasificadas en *redondeadas* y *no redondeadas*. En la emisión de una [o] o [u] los labios se redondean y por ello estas dos vocales están clasificadas en redondeadas o *labializadas*; en la emisión de la [e], de la [i] y de la [a] los labios no se redondean y se las clasifican en no redondeadas o *deslabializadas*.

Por su intensidad, se suelen clasificar las vocales como *acentuadas* o *tónicas* e *inacentuadas* o *átonas*. Son tónicas cuando reciben una energía articuladora máxima dentro de una palabra; “poseen mayor firmeza, abertura y perceptibilidad que las átonas” (QUILIS, 1999: 150); las átonas reciben una energía articuladora mínima que le permitan ser reconocidas dentro de la palabra. “Presentan menos estabilidad en su timbre, menos abertura y menos perceptibilidad que las tónicas” (QUILIS, 1999: 150-151). Las sílabas que preceden a la tónica se la denominan *protónicas* y las que la siguen *postónica* (NAVARRO TOMÁS, 2004 [1918]).

En cuanto a la caracterización acústica o del timbre de las vocales, se suele clasificarlas en

Agudas, cuando la lengua ocupa una posición anterior dentro de la cavidad bucal, lo que hace que la cavidad de resonancia anterior sea más pequeña que la posterior. A esta clase pertenecen las vocales [i, e].

Graves, cuando la lengua ocupa una posición posterior, originándose entonces una gran cavidad de resonancia anterior. [...] A esta clase pertenecen las vocales [o, u].

Neutras, cuando la lengua ocupa una posición media y baja, creando dos cavidades de resonancia (anterior y posterior) prácticamente iguales. A esta clase pertenece la vocal [a]. (QUILIS, 1985: 55-56).

Por el timbre, Gil Fernández (2007) también ha hecho esa misma clasificación para las vocales, sin embargo, la hizo a partir del análisis de los formantes primero y segundo de las vocales españolas para hablantes masculinos y femeninos; así ha afirmado que, por presentar frecuencias altas, las vocales anteriores [e, i] tienen un timbre más agudo o claro, las posteriores [o, u], por presentar frecuencias bajas, tienen un timbre grave u oscuro y la central [a] tiene un timbre neutro puesto que presenta un timbre no grave y no agudo.

Acústicamente, se pueden hacer otras clasificaciones para las vocales; sin embargo, resultaría una discusión excesivamente técnica; como el objetivo de este trabajo es didáctico no la haremos en este momento, si se hace necesario aclarar algunos de esos rasgos durante el análisis del corpus, lo haremos como manera de explicar los fenómenos que aparezcan.

Fonológicamente, las vocales se las suelen clasificar solo de acuerdo con el modo de articulación (baja, media, alta) y el lugar de articulación (posterior, anterior, central) pues “los rasgos acústicos son concomitantes con el lugar de articulación” (QUILIS, 1985: 57) porque son solamente estas las características que generan los rasgos distintivos, identificados como morfemas o unidades distintivas que forman el fonema.

Como ya se sabe, las vocales pueden combinarse entre sí y formar lo que se denominan *secuencias vocálicas*. Estas secuencias se forman por la combinación de las vocales [i], [u] entre sí o acompañadas por otra vocal en una misma palabra. El encuentro de dos o de tres vocales en una sola sílaba se denomina *diptongo* o *triptongo*, respectivamente. En ellos, la vocal abierta es el núcleo silábico porque es la vocal que presenta mayor abertura y energía articuladora y las cerradas son los márgenes silábicos. En el caso de los diptongos formados solo por vocales cerradas, el núcleo es siempre la segunda vocal como en *cuidado*.

Las vocales cerradas [i, u], al formar parte de diptongos y triptongos, se denominan más tradicionalmente de *semiconsonantes* [j, w] si van en posición inicial del diptongo- formando el *diptongo creciente*- y del triptongo y *semivocales* [i̯, u̯] si van en posición final del diptongo- formando el *diptongo decreciente*- y del triptongo. En la literatura existente sobre las secuencias vocálicas, se encuentran los trabajos de Ferriz Martínez (2001) y también otros autores que han utilizado la palabra inglesa *glide* para referirse tanto a las semivocales como a las semiconsonantes por considerar las glides [j, w], [i̯, u̯] como fonemas independientes y no como alófonos de /i/, /u/. Desde la óptica más tradicional, se considera que en español hay ocho diptongos crecientes [ja], [je], [jo], [ju], [wa], [we], [wi], [wo] y seis decrecientes: [ai̯], [ei̯], [oi̯], [au̯], [eu̯], [ou̯] (QUILIS, 1999). Así, en los triptongos, la primera y la tercera vocal son vocales cerradas y están denominadas semiconsonantes y semivocales respectivamente; la vocal intermedia, que funciona como el núcleo silábico, son vocales abiertas como en [ˈbwe̯j] *buey* y [siˈtje̯js] *sitiéis*. En este trabajo hemos preferido mantener la terminología tradicional semivocal y semiconsonante, sin generalizar el término en *glide*.

En español, hay una otra secuencia vocálica denominada hiato en la que, al contrario de los diptongos y triptongos, las vocales de la secuencia pertenecen a sílabas distintas. Se caracterizan por presentar dos vocales abiertas, una cerrada y una abierta o una abierta y una cerrada como en [poˈeta] *poeta*, [ˈlio] *lío* y [paˈís] *país*.

Se exponen abajo, según la clasificación propuesta por Quilis (1999), dos cuadros, uno con los fonemas y las grafías de las vocales que los representan y otro con la clasificación de los sonidos vocálicos, sus respectivos alófonos y letras que los representan. Los símbolos aquí utilizados y en la transcripción del corpus, son los del Alfabeto Fonético Internacional (AFI)

utilizados en el *Manual de Fonética española* (MARTÍNEZ CELDRÁN Y FERNÁNDEZ PLANAS, 2013 [2007]). Se valora la existencia de otros alfabéticos fonéticos, como el de la Revista de Filología Española (RFE), sin embargo, elegimos el primero por ser de uso más frecuente en las investigaciones contrastivas y de enseñanza de lenguas.

Cuadro 1 - Representación fonológica de las vocales del español, según el AFI

	Anterior	Central	Posterior
Altas	i		u
Medias	e		o
Bajas		a	

Fuente: Quilis (1999: 54)

Cuadro 2 - Representación fonética de las vocales del español, según el AFI

	Anterior	Central	Posterior
Semiconsonantes	j		w
Semivocales	í		ɥ
Altas	i		u
Medias	e		o
Bajas		a	

Fuente: Quilis (1999: 54)

4.1.2.2 Las consonantes

En la articulación de las consonantes del español, los pliegues vocales, al contrario de lo que ocurre con las vocales, presentan una tensión baja, por ello vibran poco. Las mandíbulas, tienden a cerrarse o a proyectar la lengua hacia el paladar, consecuentemente, los sonidos consonánticos son más cerrados que las vocales. Se suelen describir las consonantes en función de parámetros articulatorios como el punto de articulación, el modo de articulación, por la acción del velo del paladar y el papel de los pliegues vocales (QUILIS, 1985, 1999).

El punto de articulación es el lugar donde se realiza el contacto o acercamiento de los órganos articulatorios para interrumpir o cambiar la salida del aire. Por el punto de articulación, Quilis (1985, 1999) clasifica las consonantes en:

- a) labiales o bilabiales:

Los labios inferiores y superiores se tocan o se acercan y cambian o impiden la salida del aire a través de la cavidad bucal. Son bilabiales los sonidos [p], [m], [b] y [β]; el sonido [β] es alófono de /b/ y se realiza cuando el fonema /b/ no se encuentra ante pausa ni ante consonante nasal, como en [be'βer] *beber*;

b) labiodentales:

El labio inferior se apoya en los dientes superiores obstruyendo parcialmente la salida del aire. En español los sonidos labiodentales son: [f] y [ɱ];

c) linguointerdentales o interdentalales:

Son los sonidos que se producen cuando el ápice de la lengua se coloca rápidamente entre los dientes superiores e inferiores, obstruyendo parcialmente la salida del aire. En español son interdentalales: [θ] y [ð]. Ortográficamente el sonido [θ] corresponde a la letra < z > delante de las vocales < a >, < o > y < u >, como en [ˈkaθa] *caza* y de < c > delante de las vocales < e > e < i >, como en [ˈθero] *cero*; el sonido [ð] es alófono de /d/ y se realiza cuando la /d/ no está ante pausa, ni ante consonante nasal o lateral, como en [ˈdeðo] *dedo*. Cuando los sonidos [n] y [l] están precedidos de consonantes interdentalales, cambian, por asimilación, su articulación y son pronunciadas como interdentalales: [ɲ] y [ʎ], como en [ˈoɲθe] *once*;

d) linguodentales o dentales: el ápice de la lengua toca los incisivos superiores provocando la interrupción del flujo de aire. Son fonemas dentales: [t] y [d]; cuando los sonidos [n], [s] y [l] están precedidos de cualquier consonante dental, cambian, por asimilación, su articulación y son pronunciadas como dentales: [ɳ], [ʂ] y [ɭ], como en [ˈleɳto] *lento*;

e) linguoalveolares o alveolares: son los sonidos producidos cuando la lengua se apoya en los alvéolos impidiendo parcialmente la salida del aire. En español, son alveolares los sonidos: [n], [s], [r], [r] y [l]. El sonido [r] se realiza solamente en posición interior y final de palabras, como en [ˈpero] *pero*; el sonido [r] se realiza cuando se encuentra al inicio de las palabras o precedidas de las consonantes [n] y [l], como en [ˈroka] *roca* y [ẽnˈrike] *Enrique*; el sonido [r] también representa la < rr >, como en [ˈpero] *perro*. Para Quilis (1999), el fonema /s/ puede realizarse como [s] sordo y sonorizarse [z] en contacto con una consonante sonora, como en [mizmo] *mismo*. Sin embargo, otros, como Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]), consideran que el fonema /s/ presenta más alófonos: [z] sonoro, delante de consonante sonora, como en [ˈmizmo] *mismo*; [ʂ] sordo dentalizado, delante de consonante dental sorda, como en [eʂte] *este*; [ʐ] sonoro dentalizado, delante de dental sonora, como en [deʐðe] *desde*; y [s] sordo, en el resto de los casos, como en [ˈkosa]

cosa. En nuestra transcripción haremos uso de los alófonos de la /s/ considerados por Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]);

- f) linguopalatales o palatales: son los sonidos que se producen cuando la lengua se apoya en el paladar duro. En español son sonidos linguopalatales: [j], [j̞], [ɲ], [ʎ]. El sonido [j] se realiza cuando la < y > y la < hi > + vocal no se encuentran en inicial absoluto o tras pausa, ni cuando va precedido de consonante nasal o lateral, como en [ˈmajo] *mayo* y [laˈjerβa] *la hierba*. En las otras posiciones, la < y > y la < hi > + vocal se realizan como [j̞], como en [j̞jo] *yo* y [ˈj̞jelo] *hielo*. El sonido [ɲ] ortográficamente representa la letra < ñ >, como en [ˈkãɲa] *caña*. El sonido [ʎ] ortográficamente representa el dígrafo < ll >, como en [ˈkaβe] *llave*;
- g) linguovelares o velares: son los sonidos producidos cuando la lengua se apoya en el velo del paladar. En español son velares los sonidos [k], [g], [ɣ], [x] y [ŋ]. El sonido [k] ortográficamente corresponde a los grafemas < qu > delante de < e > e < i > o < c > delante de < a >, < o > y < u >, como en [ˈkasa] *casa* y [ˈkeso] *queso*. Los sonidos [g] y [ɣ] corresponden a las letras < g > delante de < a >, < o >, < u > o la < gu > delante de las vocales < e > e < i >, como en [ˈgato] *gato*, [seˈɣir] *seguir* y [ˈaɣo] *hago*. El sonido [x] corresponde a la letra < j > delante de cualquier vocal y a la letra < g > delante de las vocales < e > e < i >, como en [ˈkaxa] *caja* y [koˈxer] *coger*;
- h) alveopalatales: en rigor son prepalatales o postalveolares. Son alveopalatales: [tʃ], [ɲ] y [l̞]. El sonido [tʃ] ortográficamente representa el dígrafo < ch >, como en [ˈtʃiko] *chico*. [ɲ] y [l̞] se realizan cuando los fonemas /n/ y /l/ están seguidos de los sonidos /tʃ/, /j/, /ɲ/, /ʎ/ como en [ˈãnˈtʃo] *ancho*.

El modo de articulación se refiere a la obstrucción total o parcial del aire durante la producción de la consonante en función del cierre o acercamiento de los órganos articulatorios; así, por el modo de articulación, se pueden clasificar las consonantes españolas en:

- a) oclusivas: son las consonantes que se caracterizan por una interrupción total del aire, motivada por el cierre total de los órganos articulatorios que detienen la corriente espiratoria. Fonológicamente existen seis fonemas oclusivos: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/; fonéticamente también son seis los sonidos oclusivos: [p], [b], [t], [d], [k], [g]. Los sonidos consonánticos [b] y [g] solo se realizan como oclusivos después de pausa y de consonante nasal y están representados por los símbolos fonéticos [b] y [g]; el sonido consonántico [d] se realiza como oclusivo después de pausa, de consonante nasal y lateral. En cualquier otra posición [b], [g] y [d] se realizan como aproximantes y estarán representados por [β], [ɣ], [ð], respectivamente (QUILIS, 1999). Merece la pena recordar que tanto el sonido [b] como

[β] corresponden a las letras < b > y < v >, como en [ˈloβo] *lobo*, [ˈbino] *vino* y [ˈbarko] *barco*;

- b) fricativas o constrictivas: son las consonantes caracterizadas por una obstrucción parcial del aire, provocado por el acercamiento de los órganos articulatorios. Fonológicamente hay cinco fonemas fricativos: /f/, /θ/, /s/ y /x/ y fonéticamente ocho: [f], [θ], [ɸ], [s], [z], [s̺], [z̺] y [x];
- c) africadas: son las consonantes en las que, durante su articulación, hay un momento oclusivo seguido de otro fricativo. Por lo tanto, inicialmente hay una interrupción total del aire que después sale rápidamente. En español, hay solo un fonema africado: /tʃ/ y dos sonidos africanos: [t̪ʃ], [t̪ʃ̺]. Vale la pena recordar que el sonido [t̪ʃ̺] es alófono de [t̪ʃ] y se realiza en posición inicial de palabra o tras pausa y precedido de consonante nasal y lateral, como en [t̪ʃ̺o] *yo* y [t̪ʃ̺elo] *hielo*, en las otras posiciones, se realiza como [t̪ʃ], como en [ˈmajo] *mayo* y [laˈjerβa] *la hierba*;
- d) aproximantes: “Son consonantes que se articulan aproximando los órganos en algún punto del tracto” (D’INTRONO; TESO; WESTON, 2010). Se diferencian de las africadas porque en la articulación de éstas hay una mayor proximidad entre los órganos que participan de su realización y de las fricativas porque no hay ruido turbulento en la salida del aire. Son sonidos aproximantes: [β], [ð], [ɣ] y [j]. El sonido [j] se realiza como aproximante cuando no se encuentra antes de pausa, consonante nasal y lateral. En otras posiciones, se realiza como oclusiva [j̺].
- e) líquidas: son los sonidos consonánticos de máxima abertura y mayor tono del español y, por ello, son sonidos intermedios entre los vocálicos y los consonánticos. Son consonantes líquidas: (a) el sonido lateral [l] - alveolar (realizado en posición silábica prenuclear o cuando, en posición posnuclear, el fonema /l/ esté seguido de pausa o de cualquier consonante que no sea [t],[d], [θ], como en [ˈmal] *mal*), (b) la lateral [ʎ] - palatal (como en [ˈʎaβe] *llave*) y (c) los alófonos de /l/: [l̪] - dental (realizado cuando el fonema lateral /l/, en posición posnuclear, precede una consonante dental /t/, /d/, como en [ˈtoʎdo] *toldo*), [l̪] - interdental (realizado cuando el fonema lateral /l/, en posición silábica posnuclear, está precedido del fonema interdental /θ/, como en [ˈaʎθa] *alza*) y [l̪] - alveopalatal (realizado cuando el fonema /l/, en posición posnuclear, esté seguido de los fonemas /t̪ʃ/, /j/, /ɲ/, /ʎ/, como en [ˈkoʎt̪ʃa] *colcha*). También son consonantes líquidas las vibrantes o róticas: (a) la vibrante simple [r] (realizada solamente en posición interior y final de palabras, como en [ˈpero] *pero*) y (b) la múltiple [r̺] (realizada al inicio de las palabras o precedidas de las consonantes /n/, /s/ y /l/; como en [ˈroka] *roca* y [ɛnˈrike] *Enrique*). La vibrante múltiple

[r] también representa la < rr >, como en [ˈpero] *perro*. En la producción de los sonidos laterales, el aire sale por uno o por los dos lados de la lengua, ya en la producción del fonema vibrante, el ápice de la lengua toca, de modo no continuo, los alvéolos, permitiendo el paso del aire de modo intermitente.

Por la acción del velo del paladar las consonantes se clasifican como nasales y orales:

- a) nasales: son los sonidos consonánticos producidos a partir del cierre de la cavidad bucal por el velo del paladar y pasaje del aire solo por la cavidad nasal. Son nasales los sonidos: (a) [m] - bilabial, [n] - alveolar (realizado cuando el fonema /n/ se encuentra en posición silábica prenuclear o cuando, en la posición silábica posnuclear, esté seguida por una consonante alveolar o de vocal, como en [ĩnsosˈθjaβle] *insociable*), (b) [ɲ] - palatal (que ortográficamente representa la letra < ñ >, como en [ˈkaɲa] *caña*) y (c) los alófonos del fonema /n/: [m̥] - labiodental (realizado delante de una consonante labiodental /f/, como en [kom̥ˈfuso] *confuso*), [n̥] - dental (realizado cuando el fonema /n/ precede una consonante dental /t/ o /d/, como en [ˈleɲto] *lento*), [ŋ] - velar (realizado cuando el fonema /n/ precede una consonante velar /k/ o /g/, como en [ˈmãŋko] *manco*), [n̠] - interdental (realizado cuando el fonema /n/ esté antes de la consonante interdental /θ/, como en [ˈõn̠θe] *once*) y [nʲ] - alveopalatal (realizado cuando el fonema /n/ esté seguida de los sonidos /tʃ/, /j/, /ɲ/, /ʎ/ como en [ˈãnʲtʃo] *ancho*);
- b) orales: en la producción de estos sonidos, el aire sale solo por la cavidad bucal. Excepto las consonantes nasales [m], [m̥], [n], [ɲ], [n̥], [ŋ], [n̠] y [nʲ] todas las demás consonantes del español son orales.

Como último parámetro articulatorio, las consonantes se las pueden clasificar de acuerdo con el papel de los pliegues vocales. Si los pliegues vocales se acercan y vibran, producen un sonido articulado sonoro; si solamente se acercan, pero no vibran, producen un sonido articulado sordo. En español son sonoros los sonidos: [b], [d], [g], [β], [ð], [ɣ], [j], [ʝ], [m], [m̥], [n], [ɲ], [n̥], [ŋ], [n̠], [nʲ], [l], [l̥], [ʎ], [ʝ], [z], [z̥], [θ] [r] y [r̥]; son sordos: [p], [t], [k], [tʃ], [f], [θ], [x], [s] y [s̥].

Hemos construido, basados en la clasificación propuesta por Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]) y D'introno; Teso y Weston (2010) los cuadros 3 y 4; uno con los fonemas y las letras que representan las consonantes del español y otro con la clasificación de los sonidos, sus alófonos y letras que se los representan por el criterio articulatorio.

Cuadro 3 - Representación fonológica de las consonantes del español, según el AFI

		Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar
Oclusiva	sonora	/b/: <i>b</i> <i>v</i>			/d/: <i>d</i>				/g/: <i>g+a,o,u</i> <i>gu+e,i</i>
	sorda	/p/: <i>P</i>			/t/: <i>t</i>				/k/: <i>k</i> <i>c+a,o,u</i> <i>qu+e,i</i>
Fricativa	sonora							/j/: <i>y</i> <i>hi+vocal</i>	
	sorda		/f/: <i>f</i>	/θ/: <i>c+e,i</i> <i>z+a,o,u</i>		/s/: <i>s</i>			/x/: <i>j</i> <i>g+e,i</i>
Africada	sorda					/tʃ/: <i>ch</i>			
Nasal	sonora	/m/: <i>m</i>				/n/: <i>n</i>		/ɲ/: <i>ñ</i>	
Lateral	sonora					/l/: <i>l</i>		/ʎ/: <i>ll</i>	
Vibrante	vibrante simple					/r/: <i>r</i>			
	vibrante múltiple					/r/: <i>r-</i> <i>-rr-</i> <i>n+l</i> <i>l+r</i>			

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4 - Representación fonética de las consonantes del español, según el AFI

		Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar
Oclusiva	sonora	[b]: <i>b</i> <i>v</i>			[d]: <i>d</i>				[g]: <i>g+a,o,u</i> <i>gu+e,i</i>
	sorda	[p]: <i>P</i>			[t]: <i>t</i>				[k]: <i>k</i> <i>c+a,o,u</i> <i>qu+e,i</i>
Fricativa	sonora				[ʒ]: <i>s</i>	[z] <i>s</i>			
	sorda		[f]: <i>f</i>	[θ]: <i>c+e,i /</i> <i>z+a,o,u</i>	[ç]: <i>s</i>	[s]: <i>s</i>			[x]: <i>j</i> <i>g+e,i</i>
Africada	sonora							[j̟]: <i>y</i> <i>hi+vocal</i>	
	sorda						[t͡ʃ]: <i>ch</i>		
Aproximante	sorda								
	sonora	[β]: <i>b</i> <i>v</i>		[ð]: <i>d</i>				[j]: <i>y</i> <i>hi+vocal</i>	[ɣ]: <i>g+a,o,u</i> <i>gu+e,i</i>
Nasal	sonora	[m]: <i>M</i>	[ɱ]: <i>n</i>	[ɲ]: <i>n</i>	[ɳ]: <i>n</i>	[n]: <i>n</i>	[ɲ]: <i>n</i>	[ɲ]: <i>ñ</i>	[ŋ]: <i>n</i>
Lateral	sonora			[l]: <i>l</i>	[ɭ]: <i>l</i>	[l]: <i>l</i>	[ɭ]: <i>l</i>	[ʎ]: <i>ll</i>	
Vibrante	vibrante simple					[r]: <i>r</i>			
	vibrante múltiple					[r]: <i>r-</i> <i>-rr-</i> <i>n +</i> <i>l</i> <i>n +</i> <i>r</i>			

Fuente: Elaboración propia

Además de su caracterización articulatoria, las consonantes también se describen por sus características acústicas. Así,

[...] el caso del español las labiales y las velares, predominan las frecuencias bajas, mientras que en el espectro de las consonantes articuladas en las zonas centrales -las dentales, alveolares y palatales- destacan las frecuencias altas. Las primeras son, por ello, graves, en tanto que las segundas tienen un timbre agudo. (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 490).

Por lo tanto, acústicamente, son graves los sonidos [p], [b], [m], [f], [k], [g] y [x] y agudos los sonidos [t], [d], [θ], [r], [r], [n], [s], [l], [j], [tʃ], [ʎ] y [ɲ] (GIL FERNÁNDEZ, 2007).

Por también ser la unidad que agrupa los fonemas en la cadena fónica, se debe aquí hacer algunas aclaraciones sobre la sílaba. Para formar las sílabas los fonemas se agrupan alrededor de un núcleo que, en portugués y español, es siempre una vocal que presenta una máxima abertura, intensidad, tensión muscular y sonoridad. En español las estructuras silábicas más frecuentes son: “CV (consonante-vocal), CVC (consonante, vocal consonante), V (vocal). CCV, VC, CCVC, VCC, CVCC, CCVCC, o bien cuando el núcleo silábico lo conforma un diptongo, en CD (consonante-diptongo), CDC, CCD, D, CCDC, DC” (QUILIS, 1985: 139).

4.2 ASPECTOS DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL PORTUGUÉS DE BRASIL (EN ESPECIAL: POTIGUARES Y CEARENSES)

4.2.1 Los elementos suprasegmentales

4.2.1.1 El acento

El acento se refiere a la “maior intensidade expiratória (geralmente acompanhada de leve mudança de tom) que caracteriza a emissão de uma sílaba em face das que lhes são contíguas numa dada cadeia sonora” (CAVALIERE, 2010: 133). Cuando esta intensificación se da por el uso de una corriente de aire más intensa que da a la sílaba más amplitud, se tiene un *acento intensivo*, sin embargo, si al mantener el volumen de aire espirado se promueve una mayor tensión en las cuerdas vocales se tiene el *acento tónico*, “cuja sílaba se distingue das demais por ser aguda” (CAVALIERE, 2010: 133).

En portugués, como también en español, el acento también es relativamente libre y puede aparecer en una de las tres últimas sílabas de las palabras; si el acento recae sobre la última sílaba de la palabra, se la clasifica en *oxítone*, como en *amor*, *café* y *coração*; si recae

sobre la penúltima sílaba, se la clasifica en *paroxítona*, como *belo*, *água* y *livro*; y si recae sobre la antepenúltima sílaba, se la clasifica en *proparoxítona*, como en *árvore*, *médico* y *pálido*. La regla de acentuación para las palabras oxítonas es: reciben el acento gráfico las palabras terminadas en < a > (s), < e > (s), < o > (s), < em > (ens), como en *café*, *avô*, *avós* y *armazém*; las paroxítonas reciben el acento gráfico cuando terminen en: < r >, < l >, < n >, < x >, < i > (s), < us >, < um > (uns), < ão > (ãos), < ã > (s), “ei” (eis), < ps > y en diptongo creciente, como en: *dólar*, *hífen*, *tórax*, *órfã* y *colégio*; las proparoxítonas son todas acentuadas, como en *médico*, *sábado* y *árvore*.

Hay también casos específicos de acentuación ortográfica, como, por ejemplo, el de los monosílabos que son acentuados si terminan en < a > (s), < e > (s) y < o > (s), como en *pé*, *pá* y *só*; y el acento de la < i > y < u > tónicos de los hiatos, como en *saúde* y *país*. Como se ha observado, en portugués hay dos acentos gráficos que pueden marcar la sílaba tónica: (a) el *acento agudo* (´) usado cuando la vocal de la sílaba tónica es < a >, < e >, < o > (abiertos) u es la < i > y < u >, como en [a´vo] *avó*, [si´po] *cipó* y [´timidu] *tímido*; y (b) el *acento circunflexo* (^) utilizado cuando la vocal de la sílaba tónica es < a >, < e > y < o > (cerrados), como en [a´vo] *avô* y [´lãmpada] *lâmpada*. Estos dos acentos gráficos de intensidad presentan diferencias fónicas, el primero, como se observa en [a´vo] *avó*, sirve para representar la vocal abierta y el segundo, como se observa en [a´vo] *avô*, para representar la vocal cerrada. A pesar de la libertad en la posición del acento

Em português, a tendência acentual é de palavras paroxítonas, razão porque sobretudo as palavras mais longas e proparoxítonas tendem a modificar-se por hiperbibasmo em registro coloquial. Assim é comum ouvirmos como paroxítonas palavras que uma norma prosódica mais cuidada reconhece como oxítona: “catéter” por *cateter*, “hárem” por *harém*, “Nóbel” por *Nobel*, “ récem” por *recém* etc. (CAVALIERE, 2010: 153).

4.2.1.2 Las pausas

Las pausas son interrupciones en el flujo del habla. Son ellas las responsables por la separación de los grupos fónicos; en la grafía, casi siempre, son representadas por las señales de puntuación. En el habla, tanto en portugués como en español, pueden aparecer pausas *fluidas* y pausas *no fluidas*. Las fluidas suelen ocurrir al final de oraciones, frases, sintagmas y palabras. Si el hablante no sigue esta norma para las pausas, muestra que su habla aún está en construcción y esto se percibe por el uso de pausas no fluidas; por lo tanto, se puede observar que las pausas son indicadores de los niveles de fluidez, pues los hablantes fluidos usan las

pausas en las fronteras de las frases, y los no fluidos hacen pausas en otras partes del enunciado (ANTUNES SOARES, 2011). Los autores de algunos trabajos sobre el tema clasifican las pausas en *silenciosas* o *llenas*. Las silenciosas pueden ser representadas, por ejemplo, por la inspiración, la expiración o la deglución y las llenas son

Segmentos vocálicos alongados presentes em todas as línguas do mundo e que ocorrem com frequência em fala espontânea. São elementos sem conteúdo lexical que podem ocorrer sozinhos ou com uma nasal em coda como, por exemplo, uh e uhm. (ANTUNES SOARES, 2011: 23).

Las pausas llenas, son recursos utilizados para garantizar al hablante el tiempo necesario para planear mejor su discurso, o buscar la palabra más adecuada al significado que quiere expresar. Cada lengua se utiliza de sonidos específicos en estas situaciones. En el PB se suele utilizar elementos como *éh*, *ah*, *ahn*, *mm*, *uh*, *uhm*. Estos elementos muestran el uso de muchas resonancias nasales como recursos para las pausas llenas, mucho más que en español. Según Borges de Almeida (2009), de esos el más utilizado es *éh* [ɛ].

4.2.1.3 El ritmo

Como ya se sabe, el ritmo es uno de los factores que diferencia los sistemas fonológicos de las lenguas. Muchos trabajos realizados sobre el PB revelan que la duración de las sílabas, a nivel de palabra se relaciona más con la marcación del acento que con la cantidad de sílabas. En la cadena hablada, la duración de las sílabas debe ajustarse motivada

[...] pelo ritmo derivado da concatenação dos acentos lexicais e da estrutura prosódica do enunciado. [...] para se obter um efeito ritmo específico. Nesses processos, certamente, a duração deverá interagir também com as regras de acento, de qualidade vocálica, de entoação, de velocidade de fala. (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1988, texto en línea).

En su estudio sobre el PB, Cagliari y Massini-Cagliari (1988) observan como tendencias rítmicas que la sílaba tónica se realiza como larga. Esto ratifica la afirmación de que el PB está en el rol de las “*Lenguas acompañadas*, esto es de ritmo isoacentual. [...] En ellas, son las vocales acentuadas las que tienden a aparecer con recurrente regularidad [...] (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 313).

El español posee isocronía silábica, o sea, las sílabas duran aproximadamente lo mismo; en portugués, duran más las que reciben el acento de intensidad y menos las átonas o tonificadas (herencia del latín, que poseía vocales largas y breves) y sus diptongos crecientes se prolongan aunque sean átonos. Además, la última sílaba tónica de un período (palabra tónica), en portugués, dura todavía más que las otras. Finalmente, la duración portuguesa es enfática de modo diverso a la española; o sea, cuando un brasileño quiere transmitir sorpresa, interés, censura, etc., prolonga la última sílaba tónica; y el español, alarga la última átona. (MASIP, 2004: 134).

Estas características reveladas en muchos trabajos realizados demuestran que, sobre todo en la región nordeste de Brasil, el brasileño tiende a hablar de modo más lento (CAVALIERE, 2010) principalmente porque suele realizar las sílabas tónicas de modo prolongado, las sílabas átonas de modo relajado y también suele prolongar las tónicas como recurso enfático, como en [´pi:so] *piso* y [a´o::ra] *ahora* (MASIP, 2004).

4.2.1.4 La entonación

De acuerdo con las situaciones comunicativas, al hablar, elegimos previamente el tono vocal que será utilizado

[...] de tal sorte que a unidade frasal ganha contornos à semelhança de uma curva, a que se dá o nome de **curva melódica** [...]. A curva melódica, levando em conta a sucessão de tons que a compõem, move-se entre o silêncio inicial e a pausa final entre três níveis, que se distinguem por mútuo contraste: o grave o médio e o agudo. (CAVALIERE, 2010: 138/141).

Por lo que antes se ha dicho, en la curva melódica, tanto en español como en portugués, se pueden identificar tres fases: al iniciar la frase, hasta el primer elemento tónico, el tono se eleva como consecuencia de la tensión de las cuerdas vocales, en un segundo momento se mantiene uniforme y luego, al final (entre el último elemento tónico y el final del enunciado), puede bajar o subir; es decir, puede realizar tres movimientos: ascendentes, descendentes y horizontales. La inflexión final, denominada tonema, es fundamental para diferenciar los distintos tipos de frases. De modo general, en el PB,

[...] um tonema pode configurar-se em **cadência** (inflexão descendente, típica dos enunciados assertivos e das pausas conclusivas), **anticadência** (inflexão ascendente, típica de interrogações) e **suspensão** (simples interrupção do tom em linha média, característico das inserções de enunciados em outros). (CAVALIERE, 2010: 142).

Para Silva Pinto (2009), la inflexión final puede ser descendente (↓) para los enunciados declarativos, exclamativos e interrogativos parciales; o *circunflexo* (^) para los enunciados interrogativos totales.

En los enunciados declarativos “se sobe o tom até chegar à primeira tônica e há uma queda contínua até a última sílaba tônica, ou seja, contorno melódico descendente (↓), com a presença do fenômeno Linha de Declinação” (SILVA PINTO, 2009: 41).

En los enunciados exclamativos, “o falante faz uma subida brusca de tom neste morfema e em seguida o tom cai. No final do enunciado há uma pequena subida na sílaba tônica, mas o tom continua caindo - contorno melódico descendente (↓)” (SILVA PINTO, 2009: 41).

En los enunciados interrogativos totales, “com maior ou menor ênfase, se produz uma subida a partir da primeira sílaba acentuada, se mantém um tom médio, sendo que na última sílaba tônica o tom volta a subir e cai na postônica - contorno melódico circunflexo (^)” (SILVA PINTO, 2009: 43).

En los enunciados interrogativos parciales, “o falante costuma subir o tom inicial até chegar ao elemento propriamente interrogativo, sendo que a partir do morfema o tom cai - contorno melódico descendente (↓) (SILVA PINTO, 2009: 43).

Los comienzos de los enunciados y las interrupciones a lo largo de cada enunciado se caracterizan, en español y en portugués, por la elevación, descenso o suspensión del contorno entonativo; y el final de los enunciados, por su descenso. La única diferencia marcante entre las dos lenguas consiste en que las elevaciones y descensos intermedios -que corresponden a pausas internas en los enunciados- y que los descensos finales de los contornos entonativos españoles son más bruscos que los portugueses. (MASIP, 2004: 112).

Estas son las características generales de la entonación del PB; sin embargo, estas curvas pueden variar de acuerdo con la región dialectal del hablante e incluso dentro de un mismo dialecto se pueden encontrar variaciones. En el PB “o estudo das variáveis prosódicas no que diz respeito às curvas melódicas requer pesquisas acuradas, cujos frutos não são muitos em português” (CAVALIERE, 2010: 143), es decir, aún no existen muchos estudios avanzados sobre las curvas melódicas de las variantes habladas en las distintas regiones de Brasil. En una de las investigaciones realizadas por Souza de Lira (2008), se afirma que en el nordeste de Brasil, en las interrogativas totales se admiten dos patrones entonacionales “(i) tônica final alta, seguida de pós-tônica(s) baixa(s), dominante em João Pessoa e Fortaleza e, inversamente, (ii) tônica final baixa, seguida de pós-tônica alta, que prevalecem em Recife, Salvador e São Luís

(SOUZA DE LIRA, 2008: 140); en las interrogativas parciales se admiten cuatro patrones entonacionales

Recife e João Pessoa apresentam um contorno melódico com ataque alto e queda contínua da F0 ao longo do enunciado. O padrão Fortaleza se caracteriza, como os outros mencionados, por uma curva descendente. Seu ataque, entretanto, se situa em um nível mais baixo, causando uma queda melódica mais suave. A tônica final se situa em um nível mais alto em relação à pré-tônica, mas a sua configuração intrassilábica é nitidamente descendente. São Luís se singulariza por um ataque muito alto e, sobretudo, por manter esse nível alto ao longo do enunciado; a tônica final se inicia no nível ainda alto, mas apresenta uma modulação claramente descendente. Para Salvador prevalece uma queda da frequência fundamental ao longo do enunciado, com subida melódica bastante nítida sobre a pós-tônica final. (SOUZA DE LIRA, 2008: 144)

Con relación a las frases afirmativas, en este estudio, se afirma que hay pocas diferencias entre los patrones melódicos de los dialectos hablados en esas ciudades; los patrones se caracterizan por “una subida melódica moderada nas sílabas tônicas não finais, seguida de uma subida melódica mais acentuada na pré-tônica final e por uma descida na tônica final, permanecendo as eventuais pós-tônicas em um nível baixo” (SOUZA DE LIRA, 2008:145).

4.2.2 Los elementos segmentales

4.2.2.1 Las vocales

Si lo comparamos con el español, el PB cuenta con un complejo sistema vocálico. En él hay siete vocales fonológicas orales /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ y cinco nasales /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/.

Como en español, se suele clasificar las vocales del portugués por el modo o zona de articulación, por la altura de la lengua, por el papel de las cavidades bucal y nasal, por la posición que ocupan los labios, por la intensidad y por el timbre.

Por el modo de articulación las vocales pueden ser *anteriores* /i/, /e/, /ɛ/, *centrales* /a/, y *posteriores* /o/, /ɔ/, /u/; por la altura de la lengua se las pueden clasificar en *altas* /i/, /u/, *medias* /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/ y *bajas* /a/; por el papel de las cavidades bucal y nasal las vocales pueden ser *orales* (/a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/) y *nasales* (/ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/); por la posición que ocupan los labios se suele clasificar las vocales en *redondeadas* (/o/, /ɔ/, /u/) y *no redondeadas* (/i/, /e/, /ɛ/, /a/); por la intensidad en *átonas* y *tónicas* y por el timbre en *abiertas* (/a/, /ɛ/, /ɔ/), *cerradas* (/i/,

/u/, /e/, /o/, /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/) y *reducidas* (todas las vocales en posición átona) como en [ˈbolõ] *bolo*, /ˈfalɨ/ *fale*.

Câmara Júnior (1970) presenta las vocales del PB de acuerdo con su posición tónica o átona pues, según él, las vocales se realizan de modo diferente de acuerdo con la posición que ocupe en la sílaba. Como se puede ver en el cuadro 5, en un contexto de sílaba tónica, “os segmentos vocálicos podem assumir essas sete representações, sem apresentar variações de um dialeto para o outro” (HORA OLIVEIRA, s.f.: 17).

Cuadro 5 – Sistema vocálico del portugués

	No redondeadas		Redondeadas
	anterior	central	posterior
Altas	/i/		/u/
Media alta	/e/		/o/
Media baja	/ɛ/		/ɔ/
Baja		/a/	

Fuente: Câmara Júnior (1977)

En un contexto átono, las vocales del PB experimentan una reducción que dependerá del proceso de neutralización que sufran en cada posición.

[...] as sete vogais tônicas se reduzem a cinco na posição pretônica (/a/, /o/, /e/, /u/, /i/), a quatro em posição postônica não-final (/a/, /e/, /i/, /u/) e a três na posição átona final (/a/, /i/, /u/). Essa classificação foi feita com base no dialeto culto carioca. Sabemos, entretanto, que o comportamento das vogais no português do Brasil apresenta-se de forma variável, atestado pelas inúmeras pesquisas sociolingüísticas realizadas no país. (HORA OLIVEIRA, s.f.: 18).

Así, en posición pretónica: (a) la vocal baja se pronuncia como el alófono [a] algo más elevado que la [a] tónica, como en [kaˈlada] *calada*; (b) las altas [i], [u] se pronuncian [ɪ, ʊ], “articuladas mediante leve centralização e abaixamento: *Filipe* [fiˈlipɪ] ou [fiˈlipɪ], *urubú* [ʊrʊˈbu] (CAVALIERI, 2010: 76) y (c) en lo que se refiere a las medias “há uma perda de distinção entre [e] y [ɛ], [o] y [ɔ]” (CAVALIERI, 2010: 76); en el nordeste de Brasil, se pronuncia [mɔrada] *morada* y en el sudeste [moˈrada] *morada*; de igual manera se escuchará [mɛˈtadɪ] *metade* en el nordeste y [meˈtadɪ] *metade* en sudeste. “Em outros termos ocorre uma **neutralização** dos traços distintivos entre [e] y [ɛ], [o] y [ɔ] pretônicos orais” (CAVALIERI, 2010: 76). Otro fenómeno relacionado con las vocales medias es la *armonización* de la

pretónica media con la tónica alta: cuando la [e] o la [o] átonas preceden la [i] o la [u] tónicas, las medias se armonizan con las altas en la altura y son pronunciadas como altas [i], [u] como en [mi´ninõ] *menino* y [bõ´nitõ] *bonito*.

En posición postónica, se deben considerar las vocales postónicas internas (o no finales) y las pretónicas finales. En posición interna hay una neutralización entre las vocales /u/ y /o/ pero este no ocurre con la /e/ y la /i/, como se puede observar en la palabra *número* que no se pronuncia como [´numirõ] sino como [´numerõ], es decir, no hay la neutralización; la palabra *pérola* sí se pronuncia [´perõla] (sudeste de Brasil) o ´perõla] (nordeste de Brasil) (CÂMARA JÚNIOR, 1970). Por ello, en posición postónica no final, hay una reducción para cinco vocales: /a/, /e/, /i/, /u/ por causa de esa neutralización de entre las vocales /u/ y /o/. Sobre las pretónicas finales se puede decir que ellas presentan un reducido número de sonidos (/a/, /i/, /u/); en portugués, ortográficamente, hay palabras con sílaba final terminadas en < a, e, o, i, u (s) >; sin embargo, las letras < e > e < i > representan, fonológicamente, una única vocal anterior alta representada por el alófono [ɪ] como en [´pɛli] *pele* y [´ʒuri] *júri*; la < u > y la < o > representan una vocal posterior alta representada por el alófono [ʊ] como en [´tribõ] y [´õnõs] (aunque se sepa que en las regiones del sur de Brasil este fenómeno no se realiza).

El estudio realizado por Klunck (2007) revela que son las vocales pretónicas las que más caracterizan las distintas zonas dialectales en Brasil; en él, se ha concluido que: (a) la vocal alta y la nasalidad fueron favorables al cierre de /e/ y desfavorables al cierre de /o/; (b) las consonantes palatales, labiales y velares también favorecen el cierre de /e/ y de /o/; (c) el carácter átono permanente de la vocal media pretónica favorece su cierre y d) los sufijos – *inho*, – *zinho*, – *íssimo* inhiben la regla de armonización vocálica:

As variáveis lingüísticas que se mostraram relevantes nesse estudo foram: a vogal alta da sílaba seguinte, a nasalidade, que foi favorável ao alçamento da média anterior /e/, mas desfavorável ao da média posterior /o/ (acindido ~ acindido, contido e mais raramente cuntido); as consoantes palatais, labiais e velares, cujos efeitos se apresentaram da seguinte forma: as palatais favorecem o alçamento de /e/ e /o/ na posição seguinte (melhor ~ melhor, sonhar ~ sunhar), as labiais favorecem a elevação da média posterior /o/, principalmente em posição precedente (boneca ~ buneca, política ~ pulítica), e as velares favorecem a elevação da média anterior /e/ tanto em posição precedente quanto seguinte (querido ~ quirido, segunda ~ sigunda); outra variante relevante foi o carácter átono permanente da média pretónica no paradigma derivacional, que se mostrou favorável à elevação das médias (menino ~ mininu; formiga, formigueiro ~ furmiga, formigueiro); e a presença de sufixos, especialmente – inho, – zinho, – íssimo que funcionaram como inibidores da regra de harmonização vocálica (molinha, pezinho, belíssimo). (KLUNCK, 2007: 20).

Por consiguiente, el fenómeno del cierre ocurre cuando la vocal alta de la sílaba siguiente, la nasalidad, las palatales, labiales y las velares favorecen la articulación de las medias /e/, /o/ como las altas /i/, /u/. A este fenómeno, Câmara Júnior (1970) ha llamado armonización pues cuando las medias /e/, /o/ anteceden las tónicas altas /i/, /u/ tienden a armonizarse en la altura y como consecuencia la /e/ y la /o/ son sustituidas por /i/ y /u/, respectivamente, como en [mɪˈninũ] *menino*. Para Câmara Júnior (1970), los fonema /i/ y /u/ también sustituyen /e/ y /o/ cuando estos, con el fonema /a/, forman un hiato, como en [vũˈar] *voar*. Estos fenómenos son predominantes en el nordeste de Brasil.

Otro aspecto muy discutido y polémico sobre las vocales del PB es su nasalización. Para Hora Oliveira (s.f.: 18) “na língua portuguesa, não temos vogais nasais, o que temos são vogais orais, seguidas de um arquifonema nasal, logo as vogais do português são nasalizadas”. Ortográficamente, la nasalidad se identifica por las letras < m > y < n > y por el uso del símbolo gráfico denominado *til* (~). Según Cagliari (1997), en el PB, ocurre obligatoriamente la nasalización de la vocal oral /a/ en posición tónica y no obligatoriamente en las vocales orales de posición átona; esa nasalización ocurre por *asimilación*, fenómeno que consiste en la transferencia de uno o más rasgo de un segmento al segmento vecino, como en [ˈkãma] *cama*. En casos en los que las vocales orales átonas están seguidas de sílabas iniciadas por consonante nasal, como en *panela*, en la región sudeste de Brasil se las pronuncian como oral [paˈnela] y en el nordeste se las pronuncian como nasales [pãˈnela]. Sobre las vocales nasales, también cabe decir que, en sílaba final, la vocal nasal [ẽ] se articula como el diptongo [ẽy]/[ẽĩ] predominantemente en todas las variantes brasileñas, como en [tãˈbẽy]/[tãˈbẽĩ] *também*. “Por sinal, [ẽ] se deixa substituir por el ditongo [ẽy] mesmo em sílabas iniciais e internas em certas vertentes diatópicas” como en [ẽĩˈkõtrũ] (CAVALIERI, 2010: 87); la vocal nasal [õ] también se articula como diptongo [õw]/[õũ], en todas las variantes diatópicas brasileñas, como en [ˈbõũ] *bom*.

Como último caso de cambio sufrido en la forma básica de los morfemas, se destaca aquí la inclusión de un segmento a los segmentos que forman la palabra. Este fenómeno, característico de algunas regiones de Brasil, como la nordeste, ocurre cuando una consonante en posición final de sílaba está antecedita por una vocal acentuada, como en [ˈtreĩs] *três* (SEARA; GONZAGA NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011).

En cuanto a las secuencias vocálicas, en el PB también se admiten, como en español, dos o tres segmentos vocálicos en la misma sílaba o en sílabas distintas y se las denominan: (a) diptongos crecientes orales ([ja], [je], [jɛ], [jo], [jɔ], [ju], [wa], [we], [wɛ], [wo], [wɔ]); (b) diptongos decrecientes orales ([aĩ], [eĩ], [ɛĩ], [oĩ], [ɔĩ], [uĩ], [aũ], [eũ], [ɛũ], [iũ], [oũ], [ɔũ],

[uɹ]); (c) diptongos nasales ([ãũ], [ãĩ], [ẽĩ], [õĩ], [ũĩ], [wã], [wẽ], [wĩ], [yã], [yẽ], [yõ], [yũ]); como se puede observar, en el PB no hay diptongos nasales con las vocales medias bajas ([ɛ], [ɔ]) pues solo las medias altas ([e], [o]) son admitidas cerca de las nasales; y (d) triptongos ([waj], [wej], [wɪu], [wou], [wãũ], [wẽĩ], [wõĩ]). Los hiatos, como en español, se caracterizan por dos vocales en sílabas distintas, como en [iatõ] *hiato*.

En la articulación de los diptongos ocurre el fenómeno de la *monoptongación* que consiste en la pronunciación del diptongo como vocal simple. Este fenómeno es bastante común en el PB, sobre todo con los diptongos < ai > y < ei > ante consonante palatal o vibrante, como en [ˈKaʃa] *caixa* y [ˈpeʃe] *peixe* (CAVALIERE, 2010).

En los encuentros vocálicos también pueden producirse fenómenos como la *diéresis* (paso de semivocal a vocal que transforma el diptongo en hiato, como en *trai-çãõ = tra-i-çãõ*) y la *sinéresis* (paso de dos vocales de un hiato a un diptongo creciente, como en *su-a-ve = sua-ve*) (BECHARA, 2009).

4.2.2.2 Las consonantes

El sistema de consonantes del PB presenta diecinueve fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /R/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /r/) (CAVALIERE, 2010); algunos de ellos tienen variantes ocasionadas por la posición en que se encuentra en la cadena fónica, por factores geográficos, sociales, etc. Ante la complejidad en la clasificación de estas consonantes, se ha elegido la clasificación de las Normas Gramaticales Brasileñas que las clasifican bajo cuatro criterios: por el modo de articulación, por la actuación de los pliegues vocales, por el papel de las cavidades bucal y nasal y por el punto de articulación

Por el modo de articulación se suele clasificar las consonantes en: oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /m/, /n/), fricativas (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/), líquidas laterales (/l/, /ʎ/, /ɲ/) y líquidas vibrantes (/r/, /R/);

Por la actuación de los pliegues vocales, las consonantes se dividen en dos grandes grupos: las sordas, producidas sin la vibración de los pliegues vocales (/p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/) y las sonoras, producidas con la vibración de los pliegues vocales (/b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /ʒ/, /l/, /ʎ/, /r/, /R/, /m/, /n/, /ɲ/).

Por el papel de las cavidades oral y nasal se suele clasificar las consonantes en orales y nasales. Son nasales los fonemas /m/, /n/ y /ɲ/; todos los demás son orales.

Por el punto de articulación se suele clasificar las consonantes en: (a) bilabiales (/p/, /b/, /m/), (b) labiodentales (/f/, /v/), (c) linguodentales (/t/, /d/, /n/), (d) alveolares (/s/, /z/, /ʎ/, /r/), (e) palatales (/ʃ/, /ʒ/, /ʎ/, /ɲ/) y (f) velares (/k/, /g/, /R/).

Los fonemas /p/ y /b/, oclusivos bilabiales, se realizan como [p] y [b] en inicio de palabra o sílaba, en los encuentros consonánticos -pr-, -pl-, -br-, -bl- y “en posición implosiva en interior de palabra” (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001: 158). En la región nordeste de Brasil, como también en otras regiones, hay la tendencia en articular los sonidos [p] y [b] con una vocal de apoyo [i] (vocal epentética), como en [´apitõ] *apto* y [abiso´lõtõ] *absoluto*. Para Cámara Júnior (1970), esta tendencia se explica por el intento del hablante en deshacer encuentros consonánticos de difícil pronunciación.

El fonema /t/ puede ser articulado como [t], oclusivo dental, ante los sonidos [a], [e], [ɛ], [o], [ɔ], [u] y como [tʃ̃], africado alveopalatal sordo, ante la vocal [i]; el fonema /d/ también se articula como [d], oclusivo dental, ante [a], [e], [ɛ], [o], [ɔ], [u] y como [dʒ̃], africado palatal sonoro, ante la vocal [i] (SEARA; GONZAGA NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011); los alófonos [tʃ̃] y [dʒ̃] son de uso más extendidos en el territorio brasileño (CAVALIERE, 2010); sin embargo, el estado de Rio Grande do Norte presenta las variantes [t] y [d] ante [i] como predominantes y, al contrario, en Ceará predominan las variantes [tʃ̃] y [dʒ̃] ante [i]; esto nos permitirá observar si los aprendices brasileños presentan dificultades en la adquisición de esos y de otros sonidos relacionados con su variante regional. Aun cabe mencionar un fenómeno fonético bastante característicos en la región nordeste: la articulación de una vocal de apoyo [i] (vocal epentética) cuando los fonemas /t/ y /d/ se encuentran en el interior de palabras, como en [´rit̃imu] *ritmo* y [aj̃ivõ´gadõ] *advogado*.

El fonema /k/, oclusivo velar, está representado por las letras < c > (+ a, o, u) y < qu > (+e, i); se articula como [k] en principio de sílaba, en interior de palabra y en posición implosiva de sílaba en interior de palabra. En este caso, como en los anteriores, en la región nordeste y en otras regiones de Brasil, hay la tendencia en añadir una vocal de apoyo [i], como en [´teknikõ] *técnico* (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001). El oclusivo velar [g], está representado por las letras < g > (+ a, o, u) y < gu > (+e, i); este sonido se realiza en inicio de palabra o sílaba, en los encuentros consonánticos -gr- y -gl- y en posición implosiva en interior de palabra. En este último caso, como en los anteriores, en el nordeste y en otras regiones de Brasil se articula con una vocal de apoyo [i], como en [agí´nɔstikõ] *agnóstico*.

El fonema fricativo labiodental sordo /f/ se realiza como [f] en todas las posiciones dentro de la cadena fónica; en posición implosiva, en la región nordeste y en otras regiones de Brasil, tiende a realizarse con la vocal de apoyo [i], como en [´nafita] *nafta*.

Como se ha observado, para deshacer encuentros consonánticos de difícil articulación, los hablantes del nordeste de Brasil suelen incluir el segmento [i] como vocal de apoyo; en otras regiones del país, en las mismas situaciones descritas más arriba, también suelen añadir [e] como vocal de apoyo. En cambio, en español estas consonantes implosivas se suelen relajar (pierden la oclusión) y sonorizar; incluso se pierden en habla no esmerada.

Na linguagem coloquial brasileira, há acentuadíssima tendência para desfazer os encontros consonantais impróprios – porque são de difícil prolação – mediante a intercalação da vogal de apoio /e:/ ou /i/. Assim, advocaia se realiza [ade:voka'zia:] ou [adivoka'zia]; nestas formas o /d/ é proferido explosivamente e não implosivamente. (ROBI, 1985: 170).

El fonema /v/, fricativo labiodental sonoro, representado por la letra < v > “se articula al aproximar el labio inferior a los incisivos superiores, el aire, al salir, produce una fricción o roce, con vibración de las cuerdas vocales” (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001: 173). Se realiza en principio absoluto de sílaba y en el grupo consonántico -vr-, como en [ˈlivrõ] *livro*.

El fonema /s/, fricativo alveolar sordo, se realiza como [s] y puede representar las letras < s >, < ss >, < c > (+ e, i), < sc >, < ç >, < sç > y < xc >. “Para su realización el ápice de la lengua desciende hasta apoyarse en la cara inferior de los incisivos inferiores mientras el predorso adquiere una curvatura más o menos convexa. Aparece en todas las posiciones excepto en posición implosiva” (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001: 174), como en [ˈsakõ] *saco* y [sɛˈsar] *cessar*; a pesar de la predominancia, en el PB, de la pronunciación de /s/ como fricativa alveolar sorda antes de la [t], algunos estudios revelan que en el nordeste de Brasil también se realiza como [ʃ]: [ˈpõʃti] *poste*, [ˈfɛʃta] *feira*, [ˈkuʃtõ] *custo*.

El fonema /z/, fricativo alveolar sonoro, puede estar representado por las letras < s > (entre vocales), < z > y < x >. Se realiza cuando “el ápice de la lengua desciende hasta apoyarse en la cara inferior de los incisivos inferiores, mientras el predorso toma una curvatura más o menos convexa” (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001: 174). Aparece en todas las posiciones, excepto en posición implosiva, como en [ˈzɛlõ] *zelo* y [ˈkaza] *casa*.

El fonema /ʃ/ fricativo palatal sordo “se articula al acercar el predorso de la lengua al prepaladar (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001: 175). Puede estar representado por < ch >, < x > y < s > (y [s] antes de [t] en el nordeste de Brasil). Se produce en todas las posiciones, como [ʃ]: [ˈʃali] *chale*, [ˈʃuva] *chuva*, [ˈfɛʃta] *feira* y [ˈʃikara] *xicara*.

El fonema /ʒ/, fricativo palatal sonoro, “se articula al acercar el predorso de la lengua al prepaladar” (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001: 175). Se realiza en todas las posiciones, como en

[ˈʒelõ] *gelo* y [ˈlõʒa] *loja*. Está representado por las letras < j > y < g > (+e, i); pero también puede representar la letra < s > en posición implosiva, como en [ˈdeʒʒi] *desde*.

El fonema lateral alveolar sonoro /l/ se produce en inicio absoluto y en posición intervocálica, como en [ˈmala] *mala* y [ˈladõ] *lado*; en posición implosiva, los hablantes relajan la [l] y apenas tocan el velo del paladar y pronuncian en su lugar la semivocal [ʷ], como en [ˈmaʷ] *mal* y [ˈpaʷkõ] *palco*. Este fenómeno fonético “se manifiesta praticamente em todas as regiões brasileiras” (CAVALIERE, 2010: 117) y “sua utilização independe de sexo, idade ou escolaridade” (HORA OLIVEIRA, s.f: 36)

Em extensas áreas do Brasil, máxime no Rio, Bahia e Ceará, ocorre, ao menos entre a classe semiculta, uma velarização completa do /-l/, sobretudo sendo final absoluto, produzindo, então, a chamada “vocalização” diacrônica, vale dizer, a supressão do movimento do ápice da língua ao véu palatino, com leve arredondamento dos lábios, resultando um /u/ assilábico – a semivogal [w], e desaparecendo, em consequência, oposições como estas: [maw] = mau e mal, [awtu] = auto e alto. (ROBI, 1985: 167).

El fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ representado por el dígrafo < lh > se realiza en posición intervocálica, como en [ˈfiʎa] *filha*; sin embargo,

Mais consetâneo com a lingüística moderna seria tal vez dizer que o (lh) não é propriamente um fonema em português, mas apenas um caso de distribuição complementar: /l/ + /a/ + /e/ + /i/ + /o/ + /u/ (molha, molhe, tolhido, molho, molhudo) e /l/ + /y/ (família, palio). Aliás, venho observando que, mesmo entre as pessoas de nível universitário, o /lh/ já não se pronuncia: malha é realizado como [malya]. (ROBI, 1985: 168).

Fonológicamente, en el PB, hay dos fonemas vibrantes /r/ y /R/ (no representa el archifonema /R̂/ sino la vibrante velar); en el plan fonético, la /r/ es siempre realizado como simple y el /R/ puede tener dos realizaciones: [r] alveolar vibrante múltiple o [R] vibrante velar sonoro.

El vibrante simple, tepe o tap [r], se produce con una serie de oclusiones rápidas percibida por un toque del ápice de la lengua en los alvéolos. La [r] se produce por varias oclusiones totales rápidas percibidas por los toques del ápice de la lengua en los alvéolos. La [R] “realiza a sequência de bloqueios tocando, através da vibração da úvula, o dorso da língua” (SEARA; GONZAGA NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011).

Los fonemas vibrantes /r/ y /R/, en el PB, presentan muchos alófonos o variantes libres en el habla popular y semiculta en todas las regiones de Brasil (ROBI, 1985). Hora Oliveira

(s.f.: 38) afirma que “os róticos, na Língua Portuguesa e nas demais línguas do mundo, têm um comportamento extremamente variável”, apresentando uma multiplicidade de variantes, principalmente se em posição medial; según él, las vibrantes del PB son:

Cuadro 6 - Variantes de las vibrantes en posición implosiva del PB

	[r]	[R]	[x]	[]	[h]	Glides
Posición medial	ca[r].ta ga[r].fo	ca[R].ta ga[R].fo	ca[x].ta ga[x].fo	ca[].ta ga[].fo	ca[h].ta ga[h].fo	ca[j].ta ga[w].fo
Posición final	ma[r] can.ta[r]	ma[R] can.ta[R]	ma[x] can.ta[x]	ma[] can.ta[]	ma[h] can.ta[h]	

Fuente: Hora Oliveira (s.f.: 38)

La /R/ en las diversas variantes brasileñas puede realizarse en muchos alófonos: en algunos estados del nordeste de Brasil y en la ciudad de Rio de Janeiro se realiza el sonido velar aspirado [h] como en [ˈhajva] y en las regiones del sur este mismo fonema se realiza como [r] [ˈrajva]; otro estudio revela que en Alagoas y Pernambuco (nordeste de Brasil) el rótico interno e inicial “se apresenta como uma leve vibração da língua na parte posterior da boca, com notada aspiração podendo ser [R] ou [x]” (HORA OLIVEIRA, s.f: 38); en posición final de sílaba desaparece o lo pronunciamos como [r]. En el nordeste de Brasil esa desaparición se manifiesta antes de fricativas como en [ˈfosa] *força*, [ˈgafõ] *garfo*, [goˈzeta] *gorjeta*, [ˈmaʃa] *marcha*; y en la posición final como en [ˈma] *mar*, [kãˈta] *cantar*, [paˈti] *partir*.

Además de estas variantes, en las regiones más al sur de Brasil aparece el [r], retroflejo alveolar “razão porque a palavra *valor*, por exemplo, é pronunciada [vaˈloh] por um carioca, [vaˈlor] por un catarinense e [vaˈloɾ] por um paulista interiorano ou um natural do Triângulo Mineiro” (CAVALIERE, 2010: 117). En los grupos consonánticos *-pr-*, *-br-*, *-cr-*, *-tr-*, *-fr-*, *-vr-*, *-dr-* y *-gr-*, se articula sempre [r].

Por lo tanto, la articulación de /r/ y de /R/ depende de la región dialectal y del contexto lingüístico en que aparece.

Os estudos realizados até então levam a concluir que, na língua portuguesa, só há um contraste significativo, aquele que se percebe em *caro/carro* ou em pares semelhantes. Tal contraste se dá entre vogais e só entre vogais. Em outras posições, temos casos de variação condicionada ou uma neutralização obrigatória em favor de um fone ou de outro, dependendo da região. (HORA OLIVEIRA, s.f.: 39).

El fonema /m/, nasal bilabial sonoro, aparece en principio absoluto de palabra, en posición intervocálica y en posición implosiva antes de las labiales /p/ y /b/, como en [ˈmala]

mala, [ˈcãma] *cama* y [ˈcãpõ] *campo*. El fonema /n/, nasal alveolar sonoro, se realiza en principio de palabra e inicial de sílaba y en posición implosiva antes de /l/, como en [ˈnada] *nada*. Estos dos fonemas nasales /m/ y /n/, en posición implosiva, asimilan el punto de articulación de la consonante que les siguen. Así en [ˈkãtõ] *canto* la nasal es alveolar y en [ˈpõga] *ponga* es velar.

Finalmente, el fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, se produce en posición intervocálica y representa el dígrafo <nh> como en [ˈsõɲõ] *sonho*. Según Cavaliere (2010), la diferencia articulatoria entre /ɲ/ y /k/ es que la primera es nasal y la segunda oral.

La propuesta de Câmara Júnior (1977) para los fonemas del PB se expone en el cuadro abajo con los fonemas y las letras que representan las consonantes del portugués:

Cuadro 7 - Representación fonológica de las consonantes del PB, según el AFI

		Bilabial	Labiodental	Linguodental	Liguoalveolar	Linguopalatal	Linguovelar
Oclusiva	sonora	/b/: b		/d/: d			/g/: g (+ a,o,u) gu (+e,i)
	sorda	/p/: p		/t/: t			/k/: k c (+ a,o,u) qu (+ e,i)
Fricativa	sonora		/v/: v		/z/: z s	/ʒ/: j g (+ e,i)	
	sorda		/f/: f		/s/: s z	/ʃ/: ch	
Nasal	sonora	/m/: m		/n/: n		/ɲ/: nh	
Lateral	sonora				/l/: l	/ʎ/: lh	
Vibrante	simple				/r/: r		
	múltiple						/R/: r- -rr-

Fonte: Câmara Júnior (1977)

Como ya se sabe, estos fonemas se agrupan o no dentro de la cadena fónica y forman la sílaba. Esta noción de sílaba es común a todas las lenguas, pero su organización varía de lengua a lengua pues cada una tiene sus reglas para la constitución silábica. En portugués, como en español, el núcleo silábico es siempre una vocal que presenta una máxima abertura, intensidad, tensión muscular y sonoridad. En portugués las estructuras silábicas más frecuentes son: V (*é*), CV (*dá*), VC (*ar*), CVC (*per.gun.ta*), CCV (*pre.go*), VCC (*ins.tan.te*), CCVC (*cris.tal*), CVCC (*mons.tro*), CCVCC (*trans.fe.rir*), VV (*au.la*), CVV (*lei*), CCVV (*grau*), CCVVC (*claus.tro*) (CAVALIERE, 2010; HORA OLIVEIRA, s.f.).

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

El objetivo general de este estudio ha sido, desde el principio, analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación española a brasileños potiguarenses y cearenses estudiantes del curso de Letras-Espanhol de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) y a partir de los resultados encontrados diseñar una propuesta didáctica.

En primer lugar, se ha acometido la labor de observación de las clases. Al estudiar la adquisición del componente fónico mediante la interlengua oral, agrupamos a los participantes en los niveles inicial, intermedio y avanzado; sin embargo, no se ha hecho un análisis del nivel efectivo de aprendizaje; estos niveles se han determinado de acuerdo con las asignaturas aprobadas (fijadas por el diseño curricular del curso). A los que ya habían aprobado las asignaturas de *Fundamentos de língua espanhola* y *língua espanhola I* y estaban finalizando *língua espanhola II*, los agrupamos en el Nivel inicial (N1); a los que ya habían aprobado las asignaturas del N1 más *língua espanhola III* y estaban finalizando *língua espanhola IV*, los agrupamos en el Nivel intermedio (N2); y a los que ya habían aprobado las asignaturas de los niveles N1 y N2 más *língua espanhola V* y estaban finalizando *língua espanhola VI*, los agrupamos en el Nivel avanzado (N3); es decir, el criterio de agrupación de los informantes es según el tiempo de instrucción a la lengua meta, que presumiblemente coincide con su nivel efectivo, aunque puede que no siempre suceda así.

El nivel inicial se desarrolla en tres asignaturas de 60 horas cada una (*Fundamentos de língua espanhola*, *língua espanhola I* y *língua espanhola II*), de estas, 12 normalmente son utilizadas para hacer las pruebas del semestre, es decir, este nivel tiene 180 horas, de las que 36 están destinadas a la realización de pruebas, por este motivo no se han contabilizado en la observación no participante. El nivel intermedio se desarrolla en dos asignaturas de 60 horas (*Língua espanhola III* y *Língua espanhola IV*), de las que 12 son destinadas a la realización de pruebas, es decir, este nivel tiene 120 horas, de las que 24 están destinadas a las pruebas. El nivel avanzado tiene las mismas características del intermedio: son dos asignaturas de 60 horas (*Língua espanhola V* y *Língua espanhola VI*), de las que 12 son destinadas a la realización de pruebas. En el N1, se han observado, del total de 144 (180 horas menos las 36 horas de pruebas) horas de clase de lengua española, 60 horas que corresponden a aproximadamente 42% del total de horas/clase. En el N2 y N3, se han observado, del total de 96 horas (120 menos las 24 horas de pruebas) de clases de lengua española, 40 horas en cada nivel, lo que también corresponde

a aproximadamente 42% del total de horas/clase. Los datos fueron recogidos durante el año semestre de 2015 y el primero de 2016.

En segundo lugar, otro aspecto sobre el que se sustenta esta investigación es el análisis de errores de los estudiantes, para lo cual se han diseñado pruebas de lectura y de habla semilibre; en ellas se ha aplicado la transcripción fonética por medio del Alfabeto Fonético Internacional y el programa praat. La transcripción realizada ha sido de tipo semiestrecha pues se ha deseado recoger la mayor cantidad posible de información sobre la interlengua de los participantes, siempre que fuera pertinente para un estudio contrastivo.

Con respecto a los elementos suprasegmentales, se ha tenido en cuenta solo los tonemas finales y se ha utilizado (↑) para indicar entonación ascendente, (↓) para la descendente y (→) para la suspensiva; para indicar la sílaba tónica de la palabra se ha utilizado el símbolo (˘) delante del grupo tónico; se han marcado las pausas, según su duración, con barras (/), según su menor o mayor duración: (/, //, ///); para indicar que la vocal se ha alargado, se ha utilizado el símbolo (:), según su menor o mayor duración (:, ::, :::); para las sinalefas, se ha utilizado el símbolo (_), para la resilabificación (-) y para la reducción de vocales y consonantes (˙); para indicar los errores de sinalefas se ha utilizado el símbolo (≡), para los de reducción de vocales y consonantes (≠) y para los de resilabificación (=). A continuación, se ha realizado el análisis de los errores considerando que el objetivo final de los participantes es la pronunciación lo más cercana posible a la nativa puesto que estos aprendices serán futuros profesores de español como LE, por lo tanto, cualquier elemento fónico con valor no nativo será considerado un error.

Plantear, entre tantas existentes, la variante que se va utilizar para la identificación del error en una investigación nunca es una tarea fácil. Para esta investigación se ha elegido la variante “ (...) a la que denominaremos ‘español peninsular estándar’, por ser esta la variedad que actualmente se considera como norma del español dentro de la península ibérica” (COLOMA, 2011: 16) y porque es la variante que predomina en los materiales utilizados en este contexto de estudio; sin embargo, no se han dejado de considerar otras variantes del español adoptadas en la enseñanza de la pronunciación y en la corrección fonética; es decir, aunque al analizar los errores en la interlengua de los participantes en esta investigación adoptamos el español peninsular estándar (del centro-norte) como referencia; sin embargo, no se han considerado errores de pronunciación, por ejemplo: (a) “las formas que se aparten de ella en cuanto a la pronunciación yeísta o seseante, dado que, aunque en dicha variedad no exista el seseo, gran parte del mundo hispanohablante emplea el fonema /s/ cuando corresponde /θ/, o no distingue entre /ʎ/” y /j/ (CAMPILLOS LLANOS, 2012: 33); (b) la pronunciación aspirada

del fonema /x/ (articulado mediante el sonido [h] en vez del sonido [x]) que “aparece en el español andaluz-canario y en el español caribeño (que es el que se habla en Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Panamá, Venezuela y parte de Colombia)” (COLOMA, 2011: 16); (b) la aspiración del fonema /s/ (articulado por medio del sonido [h] en vez del sonido [s]) característico como variante del español rioplatense, del español paraguayo, del español chileno, del español caribeño e del español andaluz canario (COLOMA, 2011) y la pronunciación dorsoalveolar de la /s/, roce del dorso de la lengua en los alvéolos, característico de las variantes de Canarias, México, Chile y de la región de los Andes (MORENO FERNÁNDEZ, 2007).

5.1 DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO Y MUESTRA

Este estudio tiene como foco un área específica de conocimiento: la enseñanza y aprendizaje del español para brasileños. Es un estudio sobre la enseñanza de la pronunciación del español a grupos representativos de estudiantes potiguarenses y cearenses del Curso de Letras-Español de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte que tienen el PB como lengua materna. Es, sobre todo, un diagnóstico de la enseñanza de la pronunciación que involucra la observación en clase, el análisis del material utilizado, la formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación y sus repercusiones en las clases, la descripción de la interlengua oral del estudiante mediante una serie de pruebas y que culmina con la elaboración de un material didáctico para esos grupos que participaron como sujetos de investigación.

La población participante de este estudio son estudiantes de licenciatura en Letras Lengua Española del *Campus* central-Mossoró de la UERN en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje. La participación ha sido voluntaria y ningún alumno o profesor se ha negado a contribuir en este estudio. Para el consentimiento de grabación y análisis de datos, les pedimos un permiso escrito que ha sido firmado (*cfr.* Apéndice F). Las pruebas y observaciones se han realizado durante el segundo semestre de 2015 y el primero de 2016.

Nuestro contexto de estudio objeto de investigación es una universidad del nordeste de Brasil. Se trata de una universidad con 49 años de existencia que mantiene más de 30 cursos de grado, entre ellos el curso de Letras-Español desde el año 2000. Este curso ha empezado con 30 alumnos aproximadamente. Actualmente, funciona en dos turnos, tarde y noche, y tiene aproximadamente 80 alumnos; ocho profesores imparten clases en este curso; dos de ellos tienen especialización, uno solo graduación, tres tienen máster y dos tienen doctorado. Por la

cercanía entre Rio Grande do Norte y Ceará, esa universidad recibe alumnos de los dos estados, es decir, *potiguares* y *cearenses*.

La *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*, localizado en la ciudad de Mossoró-Rio Grande do Norte-Brasil ofrece cursos de nivel superior tanto de grado como de postgrado. Esta universidad, además del campus central tiene cinco campus más en otras ciudades (Assu, Pau dos Ferros, Patu, Caicó y Natal) y diez facultades.

En el área de Letras, la UERN actualmente ofrece cursos de especialización en enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y español), máster profesional en Letras, máster académico en Letras, máster en Enseñanza y doctorado en Letras.

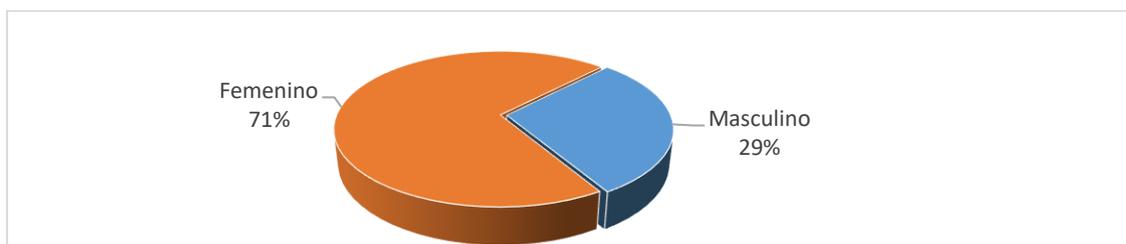
En el caso del curso de español, tiene relevancia social porque recibe alumnos de varias ciudades y los habilita para enseñar español en escuelas públicas y privadas. Además es la única universidad del estado de Rio Grande do Norte que ofrece la licenciatura en lengua española y, por tanto, viene atendiendo a las necesidades de la comunidad de Mossoró y de ciudades vecinas ya que en Rio Grande do Norte hay 686 escuelas públicas estatales de enseñanza primaria y secundaria, con más de 708.000 estudiantes. Del total de escuelas, 289 son de enseñanza secundaria y de estas 289 escuelas, 197 ofrecen la enseñanza de ELE (AZEVEDO SILVA; DE FARIAS, 2012).

La muestra utilizada ha sido la probabilística estratificada. En ella “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010: 176). Por lo tanto, en esta investigación, todos los participantes de la población tiene la misma probabilidad de ser elegidos pero se ha segmentado la muestra, es decir, la selección de los participantes se realizó por medio de estratos donde la variable es el nivel de estudios y el tiempo de instrucción. Para esta selección se ha exigido que todos deben ser: (a) estudiantes de licenciatura en Letras-español de la UERN; (b) potiguares o cearenses hablantes del PB; (c) estar en los niveles inicial, intermedio o avanzado de aprendizaje y (d) no haber vivido en ningún país nativo de lengua española durante más de seis meses. Para elegir los sujetos con este perfil, se ha pedido, inicialmente, que los estudiantes de los niveles en cuestión rellenaran una ficha denominada *ficha del informante* (cfr. Apéndice A). Todos los participantes han rellenado la ficha, no obstante, se han eliminado algunos porque no presentaban las características exigidas en la ficha. Por ejemplo, uno era del estado de Paraíba, otro había vivido trece años en Bolivia y otro tres años en México. A fin de lograr resultados comparables, se han elegido ocho participantes de cada nivel de aprendizaje. Se ha procedido

así, puesto que los participantes del N3 con las características exigidas en la ficha del informante han sido solo ocho. Por consiguiente, han participado en la investigación ocho alumnos de cada nivel de aprendizaje que presentaban las características exigidas, es decir, hemos trabajado con veinticuatro participantes en total.

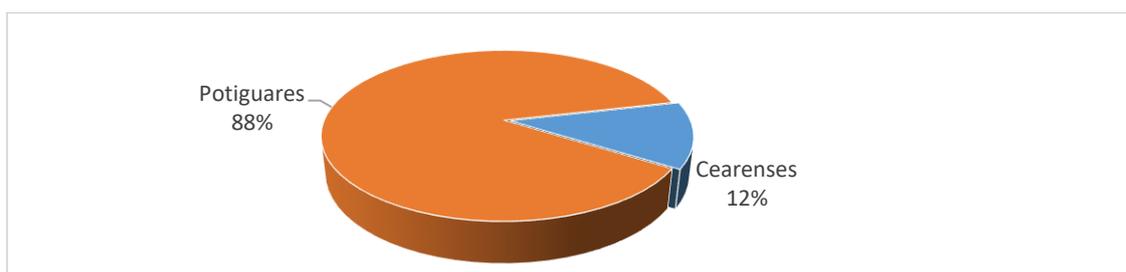
A partir de datos recogidos mediante la ficha, se construyó el siguiente perfil de los informantes:

Gráfico 1 - Porcentaje de los participantes por sexo



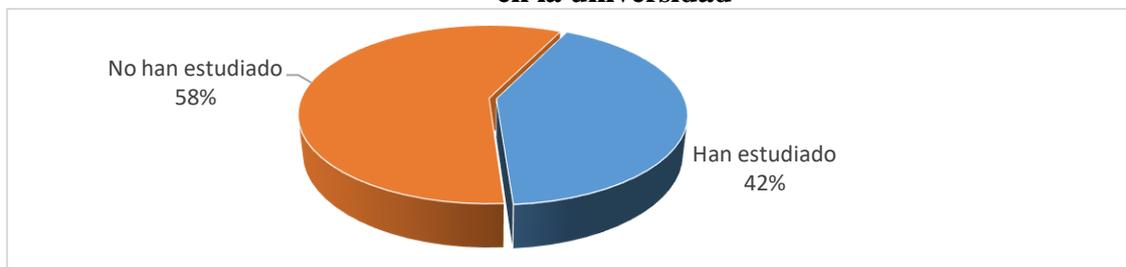
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2 - Porcentaje de participantes por naturalidad



Fuente: Elaboración propia

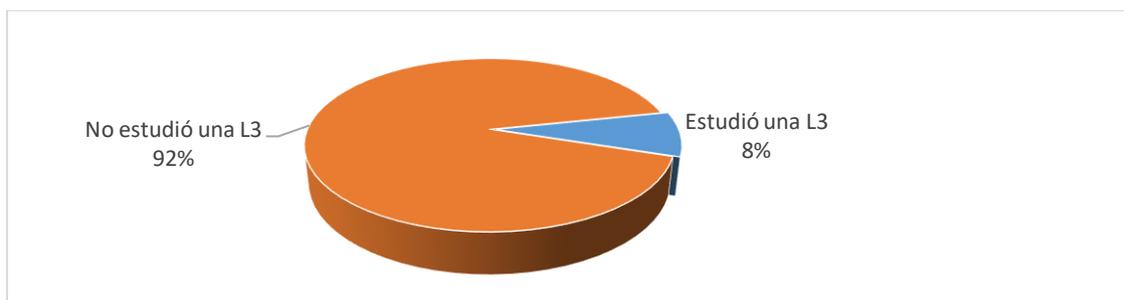
Gráfico 3 - Porcentaje de los participantes que ya habían estudiado español al ingresar en la universidad



Fuente: Elaboración propia

Otra información presente en la ficha del informante ha sido los conocimientos/estudios de terceras lenguas ya que estas pueden tener repercusiones en su interlengua y, por ello, ha sido importante a la hora de explicar el probable origen de los errores encontrados en el análisis.

Gráfico 4 - Porcentaje de participantes por estudios de terceras lenguas



Fuente: Elaboración propia

Solamente dos de los informantes estudian una tercera lengua; uno estudia inglés y otro japonés.

Resumiendo, los participantes de esta investigación son mayoritariamente estudiantes potiguares del curso de Letras-español (Licenciatura) de la UERN, hablantes del PB, de distintos niveles de aprendizaje de la lengua española y que no han vivido en ningún país nativo de lengua española por más de seis meses y la mayor parte de ellos están aprendiendo el español como única lengua extranjera.

5.2 TIPO DE ESTUDIO

Esta es una investigación no experimental pues en ella no se manipulan variables (siguiendo, de nuevo, los presupuestos de HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010) tampoco se realizan intervenciones puesto que en ella solo observa el fenómeno existente en su contexto natural. Más específicamente es un estudio no experimental de tipo transversal pues se recogen los datos en un momento único.

De acuerdo con los objetivos de estudio, esta investigación, inicialmente, es de tipo descriptivo, pues en ella se observan, se registran, se analizan, se clasifican y se interpretan hechos sin interferir en el fenómeno estudiado. Pretende describir y observar fenómenos ya existentes en situaciones presentes de una determinada población, como también realizar una descripción comparativa entre los grupos elegidos; es descriptiva de estudio de caso (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010) porque se investigan grupos determinados para describir cómo se está realizando la enseñanza de la pronunciación; ya en un segundo momento, se caracteriza como explicativa.

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, es decir, están

dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. (...) su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiestan (...). (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010: 83-84).

Por consiguiente, tras la descripción de cómo se está realizando la enseñanza de la pronunciación en la UERN, se intenta explicar el origen de los fallos existentes en el proceso.

Esta investigación también se caracteriza por un abordaje mixto. El abordaje mixto combina las fortalezas de las investigaciones cuantitativas y cualitativas como forma de obtener resultados más completos para el fenómeno estudiado (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010). Al utilizarlo el investigador da más fiabilidad interpretativa al trabajo a causa de la riqueza de informaciones y detalles de lo que ocurre con el fenómeno estudiado; se obtiene así una complementación y un mayor entendimiento de los resultados encontrados y también puntos de vistas distintos del fenómeno (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010) pues el abordaje mixto permite la triangulación entre los datos recogidos. La técnica de la triangulación “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (SILVA TRIVIÑOS, 2011: 138). Por consiguiente, esta investigación es cuantitativa porque estudia la existencia numérica de errores de pronunciación en los distintos niveles de aprendizaje y es cualitativa porque describe y explica el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del español a brasileños.

5.3 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Con la finalidad de recoger las informaciones necesarias para el análisis de los datos y la producción de un material didáctico, se han hecho observaciones de las clases de lengua española, se ha aplicado un cuestionario a los profesores, se ha analizado el material didáctico utilizado para la enseñanza de la pronunciación y se ha descrito la interlengua oral de los estudiantes de Letras-Español de la UERN en tres niveles diferentes de aprendizaje: inicial, intermedio y avanzado.

Los criterios observados en las clases han sido: (a) actividades de pronunciación: tipología de actividad, qué elemento se enseña, tiempo dedicado; (b) cómo se integra la explicación fónica con el resto de los contenidos trabajados (gramática, léxico, conversación...); (c) actividad de corrección fonética: cómo se corrige, qué elementos se corrigen y (d) las variedades de la lengua española que se lleva a clase.

Para ahondar en la formación recibida por los profesores de español de la UERN y mostrar la visión que ellos tienen sobre la enseñanza de la pronunciación, se ha utilizado un cuestionario con preguntas abiertas. En el cuestionario se han hecho preguntas sobre la formación de los profesores y sobre la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética.

Para el análisis del material didáctico los criterios utilizados han sido: (a) analizar cómo se presentan los contenidos de pronunciación en el manual; (b) describir las actividades propuestas para trabajar la pronunciación observando la relación que se establece con la lengua oral y (c) observar la variedad de la lengua española que privilegia y las consecuencias de esta elección.

Para el análisis de la interlengua de los informantes se han utilizado como instrumentos y técnicas de recogida de datos la ficha del informante y varias pruebas grabadas a partir de la expresión oral del alumno. Estos instrumentos y técnicas se han elegido por su adecuación a los objetivos propuestos y por permitir una explicación y comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Tras su elaboración, los instrumentos han sido validados por profesores doctores que trabajan con la asignatura de *seminario de monografía* en la universidad del estudio. Las pruebas de los alumnos y el cuestionario de los profesores han sido aplicados a personas que no han participado en las revisiones preliminares. Algunos cambios sugeridos han sido aplicados, como, por ejemplo, la reducción del número de preguntas, el uso de un lenguaje más accesible y la reducción de la cantidad de palabras y frases utilizadas en las pruebas.

5.3.1 Procedimientos de recogida de datos

En primer lugar, se ha conversado con los cinco profesores de los grupos (dos en cada nivel pues uno de ellos enseñaba en el nivel inicial e intermedio, por ello se dice dos en cada nivel) con los que se ha trabajado y se ha hecho una exposición de los propósitos de la investigación. Tras su autorización, se ha hecho la observación de las clases de los cinco profesores, repartidas a lo largo de los semestres, y, al final, se han aplicado y grabado las pruebas a los informantes seleccionados. La investigadora ha aplicado tres pruebas de lectura, la primera con palabras y la segunda con frases y la tercera con un pequeño texto; también se ha hecho la grabación de una exposición oral de los alumnos en una actividad solicitada por el profesor; es decir, ha recogido en la producción del discurso oral de los participantes el estilo de habla leído (habla de laboratorio) y el estilo de habla semilibre ya que se trata de un diálogo

entre el profesor y el alumno sobre un tema determinado. El habla espontánea es el estilo que mejor enseña qué sabe realmente el aprendiz, ya el estilo de habla leído ha permitido al participante en la investigación pronunciar elementos fónicos que probablemente no aparecerían en el habla semilibre del aprendiz, lo que ha permitido comparar mejor un grupo con otro. Las pruebas creadas presentan alta variedad de fenómenos fónicos y su elaboración ha sido basada en Quilis (1985) y en Sánchez y Matilla (2002 [1974]) pero con las debidas adaptaciones a los objetivos aquí propuestos. Se ha orientado a los participantes para que hicieran una lectura previa en voz baja de las pruebas para la familiarización y comprensión, y solo después se ha hecho la grabación.

En un primer momento, los participantes han sido orientados a leer las palabras y luego las frases; la grabación del habla semilibre se ha realizado en clase durante una actividad propuesta por el profesor; y las grabaciones de las pruebas han sido grabadas individualmente en salas de la propia universidad. Para la grabación tanto del estilo de habla semilibre como del leído se ha utilizado una grabadora Digital Sony ICD-PX240 desarrollada especialmente para la captación de voz que tiene micrófono con sensibilidad alta/baja, carpetas para guardar y organizar las grabaciones, la función *Noise Cut* Inteligente para reducir los ruidos de fondo durante la grabación y conexión USB de alta velocidad.

Para la aplicación del cuestionario a los profesores, se les ha pedido que lo contestaran con la presencia del investigador para evitar que hicieran alguna consulta sobre los temas existentes en las preguntas, como por ejemplo, si él o ella cree que hay diferencias entre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

5.3.2 Diseño de las pruebas y del cuestionario

Se han elaborado tres pruebas de lectura con alta variedad de fenómenos fónicos; para su elaboración se han tenido en cuenta manuales y libros de fonética y fonología del español, como Quilis (1985) y Sánchez y Matilla (2002 [1974]), con adaptaciones a nuestros objetivos que, entre otros, consistía en describir los errores de pronunciación en la interlengua oral de los estudiantes brasileños del curso de Letras-español y, por lo tanto, debían presentar varias situaciones de ocurrencia de los fenómenos fónicos de la lengua española y las posibles dificultades que el brasileño presenta al aprender al español (según investigaciones ya realizadas, como la de MASIP 2004 y otros *cfr.* 2.4.).

En la primera prueba hay una lista de 39 palabras distribuidas en 3 columnas; la segunda prueba está compuesta por 10 frases y la tercera es un texto con 80 palabras. La última prueba, de habla semilibre, se trata de un diálogo entre el profesor y los alumnos, sobre un tema elegido previamente por el profesor de la asignatura. En el nivel inicial, el profesor ha presentado una imagen y los alumnos la describieron; a los del nivel intermedio el docente les pidió, en el inicio de la asignatura, que leyeran un libro y al final lo ha utilizado para la prueba oral por medio de preguntas; en el nivel avanzado, el profesor pidió que hablaran de un día especial para ellos y cada uno ha relatado cómo fue ese día.

Todas las pruebas (*cf.* apéndice A) han sido utilizadas para el análisis fonético-fonológico, patrones silábicos y acentuación. Para otras cuestiones suprasegmentales, como los fenómenos fonosintácticos (sinalefas, fusiones vocálicas/consonánticas y resilabificaciones consonánticas) han sido utilizadas las pruebas 2, 3 y 4, ya que la prueba 1 ha sido la lectura de palabras aisladas; para el análisis de la entonación no utilizamos las pruebas 1 y 3; la prueba 1 por ser, como ya dijimos, lecturas de palabras aisladas y la 3 porque solo hay frases afirmativas.

Por lo que respecta a la propia reflexión de los docentes, se ha elaborado un cuestionario con preguntas abierta porque no se deseaba inducir las respuestas mediante posibles alternativas de respuestas, sino que se pretendía describir la formación de los profesores y observar su opinión sobre la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética. El cuestionario constaba de diez preguntas (*cf.* apéndice A), de las cuales las tres primeras se referían a la formación del profesor: (1) área de formación y experiencia con la lengua española, (2) si esta formación ha sido suficiente para enseñar bien la pronunciación en clase y (3) si han hecho cursos de actualización y si en ellos han tratado de la pronunciación. Las preguntas siguientes eran relativas a la enseñanza de la pronunciación, a la enseñanza de la fonética/corrección fonética y a las variantes que son llevadas a clase: (4) qué conocimientos fonético-fonológicos de la lengua debe tener el profesor para enseñar bien la pronunciación en clase, (5) si la pronunciación es importante en la enseñanza de lenguas extranjeras y por qué, (6) qué aspectos de la pronunciación enseñan a sus alumnos y cómo, (7) si es importante enseñar las variedades lingüísticas en clase y qué variante enseña, (8) si sus alumnos suelen cometer muchos errores de pronunciación y cómo los corrigen, (9) si hay diferencia entre la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de la fonética, y, finalmente, (10) si hay diferencia entre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

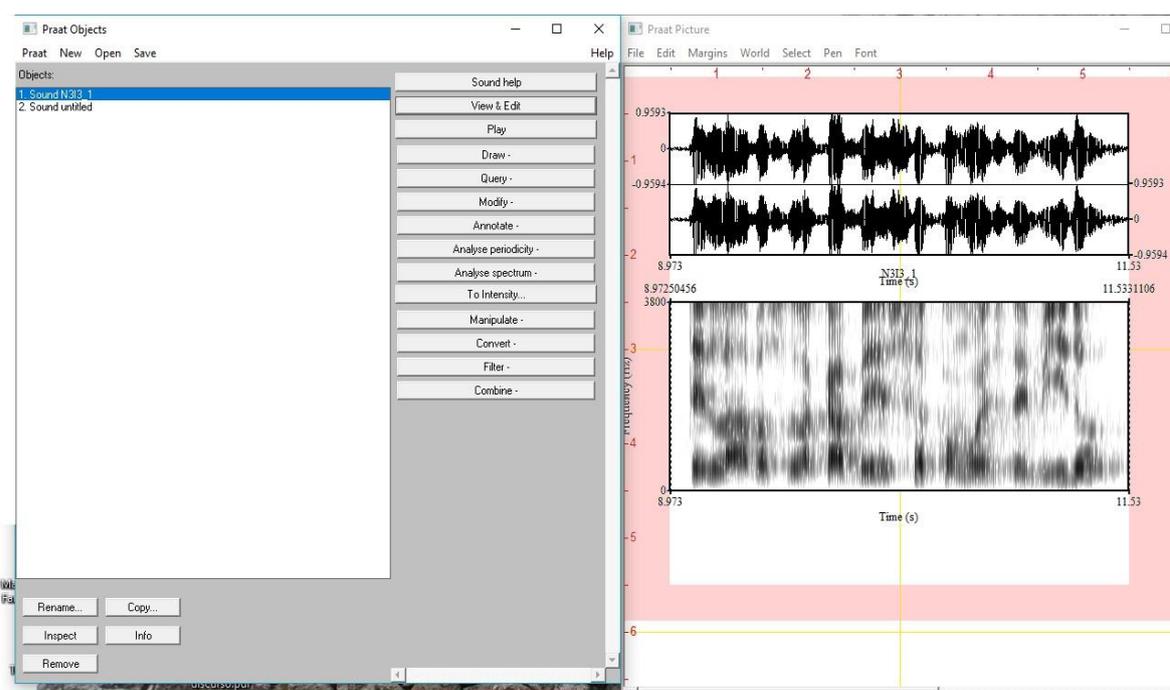
5.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para exponer los resultados del cuestionario aplicado a los profesores, se han codificado las principales tendencias de respuestas para obtener agrupaciones de respuestas (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010) y se las han expuesto en tablas.

Para el análisis del material didáctico usado en clase, los criterios utilizados han sido: (a) presentación de los contenidos de pronunciación en el manual; (b) descripción las actividades propuestas para trabajar la pronunciación observando la relación que se establece con la lengua oral y (c) observación de la variedad de la lengua española que privilegia y las consecuencias de esta elección.

Para la transcripción de los elementos segmentales del material grabado, se ha hecho uso del Alfabeto Fonético Internacional y en los casos dudosos, como por ejemplo, si el alumno ha pronunciado la /r/ como vibrante simple o múltiple, si ha cerrado la /o/ o la /e/, se ha utilizado una herramienta para el análisis de voz de libre acceso, el programa Praat, creado por Paul Boersma y David Weenink de la Universidad de Ámsterdam; para el análisis de los elementos suprasegmentales, como acento de intensidad, entonación y pausas, se hecho uso del Praat.

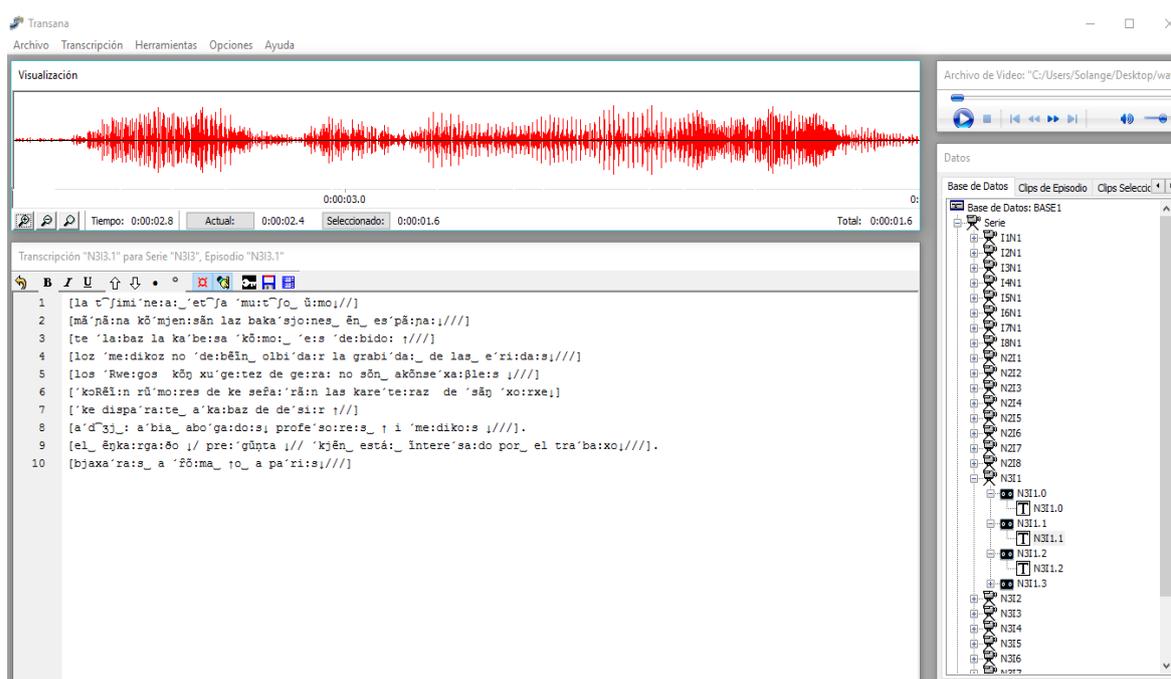
Figura 5 - Programa praat



Fuente: Elaboración propia

Las grabaciones individuales de las pruebas 1, 2 y 3 se han hecho en bloques; se ha utilizado el programa Any Video Converter para separarlas. Para ayudar en la transcripción de las pruebas, se ha utilizado: (a) el transcriptor fonético automático del español creado por López Morràz², pero se han hecho algunas adaptaciones a la teoría aquí presentada, como, por ejemplo, el uso de símbolos fonéticos propuestos por Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]) más actual y acorde con la última versión del AFI; y (b) el programa TRANSANA diseñado para la transcripción y el análisis cuantitativo de datos de vídeos y audios³. “Esta herramienta facilita la transcripción y la sincronización del audio con el texto, ya que integra en la misma interfaz un panel para visualización y escucha del archivo de sonido” (CAMPILLOS LLANOS, 2010: 81). Este programa también crea, a partir del audio, un archivo de onda que permite navegar con precisión seleccionando partes específicas de la grabación ampliando o reduciendo el espectro de onda para dar mayores detalles, como muestra la figura de abajo:

Figura 6 - Programa TRANSANA



Fuente: Elaboración propia

En la transcripción de las pruebas, no se han considerado algunas repeticiones de los informantes cuando percibían el error, solo se ha transcripto el resultado de la corrección (por ejemplo, el alumno leyó inicialmente [koxen xumores...], percibió el error y leyó una vez más

² En <<http://www.aucel.com/pln/transbase.html>>.

³ Creado por Chriss Fassnacht y mantenido por David K. Woods de la universidad de Wisconsin.

[koren rumores...] en estos casos solo se ha considerado la última lectura). Durante la transcripción del habla semilibre no se han transcrito las preguntas hechas por el profesor; sólo se transcribieron las respuestas de los participantes.

La investigadora ha hecho toda la transcripción de las pruebas (*cfr.* apéndices C, D, E) y antes de analizar los resultados, ha pedido a un profesor de español, que también investiga sobre la fonética y fonología del español como LE, otra opinión para la transcripción hecha. Se lo hemos pedido que analizara la transcripción hecha y que señalara los puntos que para él había equívoco en la transcripción; al final, la investigadora y el profesor han discutido sobre los puntos señalados y han llegado a un acuerdo utilizando el programa Praat para aclarar las dudas.

El análisis de errores en las producciones orales de los aprendices ha seguido los siguientes pasos: (a) identificación de los errores en su contexto, (b) clasificación y descripción de los errores encontrados en las producciones y (c) explicación de los errores. Los resultados del análisis de errores han sido organizados en tablas pero también se han utilizado gráficos para el análisis de los porcentajes y para la comparación de la cantidad de errores cometidos por los grupos para que se observara la evolución del aprendizaje de la pronunciación.

5.4.1 Tipología y clasificación de los errores

La búsqueda de criterios objetivos para la descripción y explicación de los errores sigue siendo un desafío en las investigaciones que utilizan el AE, pues aún no se ha creado una clasificación definitiva. Ello resulta problemático pues lo más útil sería comparar los datos encontrados con otros estudios que fueran categorizados de la misma manera; por este motivo, en esta investigación, se han categorizado los errores fónicos de la interlengua de los participantes bajo los cuatro criterios a los que se recurre con más frecuencia en el AE (FERNÁNDEZ (1997); VÁZQUEZ (1999); DURÃO (2004) y LLISTERI (2003): el criterio gramatical, el etiológico-lingüístico, el criterio pedagógico y el criterio comunicativo.

Como esta investigación trata solo los errores fónicos, en el criterio gramatical (que en esta investigación se ha denominado criterio fónico porque, se ha centrado solo en el nivel fonético-fonológico), los errores han sido ordenados según el tipo de elemento que se ve afectado (suprasegmentales o segmentales). Tras el análisis de los inventarios de los errores fonético-fonológicos más frecuentes propuestos en algunas investigaciones, se ha percibido la necesidad de adaptarlos a la realidad de la enseñanza de la pronunciación puesto que, salvo algunas que han tratado más específicamente el componente fónico, las categorías encontradas

abordan de manera general los elementos fonético-fonológicos. En esa adaptación, se han tenido en cuenta las dificultades de pronunciación de los alumnos brasileños al estudiar español propuestas por Masip (2004, 2010) y los propios errores encontrados en el análisis del corpus, razón por la que la taxonomía que se ha propuesto ha sido reformulada a lo largo del análisis. “Si desarrollamos una taxonomía previamente estaríamos ante un AE deductivo y si, por el contrario, identificamos los errores y posteriormente los catalogamos, sería un AE inductivo” (DE ALBA QUIÑONES, 2009); es decir, realizamos un AE del tipo deductivo de orden diacrónico puesto que hicimos un AE en distintos niveles de aprendizaje con diferentes sujetos pero con características comunes.

Como no se puede ignorar, en este trabajo, por tratarse de la enseñanza de la pronunciación de lenguas próximas, contexto donde la estrategia de transferencia propicia más dinamismo facilitando el aprendizaje de la LE, dentro del criterio etiológico-lingüístico, se ha discutido y reflexionado más sobre la transferencia lingüística y el papel de la lengua materna en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas tipológicamente próximas como portugués y español, como también sobre errores condicionados por una tercera lengua.

También se ha elegido el criterio pedagógico sobre todo por la necesidad de discutir acerca de la permanencia o no de determinados errores en la interlengua oral de los aprendices, es decir, observar qué errores se han fosilizado y han permanecido en el nivel avanzado de aprendizaje y los que han desaparecido en los estadios anteriores de aprendizaje. Por lo tanto, en esta investigación, hemos considerado errores fosilizados aquellos que han permanecido en el nivel avanzado de aprendizaje y no fosilizados los que han desaparecido en los niveles anteriores.

Se ha incluido el criterio comunicativo porque en este estudio defendemos que su análisis es fundamental para evaluar la gravedad del error dentro de la comunicación, pues sus subcategorías permiten considerarlo como un elemento que obstaculiza o no la transmisión del mensaje.

Recapitulando, la taxonomía de los cuatro criterios para el repertorio de errores de pronunciación encontrados en las pruebas ha sido:

A) Criterio fónico

A.1) Nivel suprasegmental

A.1.1) Errores de acento: [tʃiˈmẽnea] por [tʃimẽˈnea], [porˈke] por [ˈporke];

A.1.2) Errores de ritmo: [la tʃiˈmẽ:nea ˈetʃa ˈmu:tʃo ˈu:mo↓///];

A.1.3) Errores de pausas: [ˈkoren / ruˈmores / de ke / seraˈran / las kareˈteraz ðe ˈsa:ŋ / ˈxorxe↓].

A.1.4) Errores de entonación de:

- a) frases interrogativas: [te ˈlaβaz la ka ˈβeθa komo ˈez ðe ˈβiðo ↓///];
- b) frases exclamativas: [ˈke ðispa ˈrate a ˈkaβaz ðe ðe ˈθir↑///];
- d) frases afirmativas: [loz ˈmeðikos ˈno ˈðeβen-olβi ˈðar la ɣraβe ˈðað-ðe las-e ˈriðas↑///];

A.1.5) Errores fonosintácticos (modificaciones que sufren los fonemas vocálicos y consonánticos al combinarse en la cadena hablada):

- a) diéresis: transformación de diptongo en hiato: [ˈfueyo] por [ˈfweyo];
- b) sinéresis: transformación de hiato en diptongo y conlleva un desplazamiento del acento: [ˈaθja] por [aˈθia];
- c) sinalefas: [la es ˈkwela] por [laes ˈkwela];
- d) reducción de vocales y de consonantes, es decir, eliminación de una sílaba: [es ˈtar ˈarta] por [es ˈt ˈa ˈrta];
- g) resilabificación consonántica: [los ˈotros] por [los-ˈotros].

A.2) Nivel segmental

1.2.1) Errores de pronunciación de las vocales:

- a) nasalización excesiva de las vocales seguidas de consonante nasales, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes: [ˈkãma] por [ˈkama], [ˈtĩmbre] por [ˈtimbre];
- b) abertura /e/ en sílaba tónica: [ˈgɛra]) por [ˈgera];
- c) abertura de /o/ en sílaba tónica: [ˈsɔl] por [ˈsol];
- d) cierre de /e/ en sílaba átona: [ˈmi] por [ˈme];
- e) cierre de /o/ en sílaba átona: [ˈbaxu] por [ˈbaxo];
- f) pronunciación de [ɥ] como [i]: [ˈaɫto] por [aɫto];
- g) diptongación: creación de diptongos inexistentes en la LE: [ˈfwoto] por [ˈfoto], [ˈbeɪθ] por [ˈbeθ], [ˈeɪs] por [ˈes];
- h) monoptongación: Omisión de la semivocal de los diptongos [ˈsempre] por [ˈsjempre]; [ˈsete] por [ˈsjete];
- i) pronunciación de vocal de apoyo [i] o [e] después de /p/, /b/, /d/ y /f/ final de sílaba: [ˈbiði] por [ˈbið], [oβiˈxetos] por [oβˈxetos].

A.2.2) Errores de pronunciación de las consonantes:

- a) pronunciación de consonantes aproximantes [β], [ð], [ɣ] como oclusivas [b], [d], [g]: [ˈlo**bo**] por [ˈloβo], [ˈde**do**] por [ˈdeðo], [proˈg**reso**] por [proˈɣreso];
- b) pronunciación de [b], [β] como labiodental [v]: [ˈa**ve**] por [ˈaβe];
- c) pronunciación de /t/ como [ʃ] (espirantización): [ˈf**iko**] por [ˈʃfiko];
- d) pronunciación de /d/ como [ʝ] (refuerzo de la tensión articulatoria): [ˈʝ**ia**] por [ˈdia];
- e) pronunciación de /t/ como [t̪] (refuerzo de la tensión articulatoria): [ˈt̪**ia**] por [ˈtia];
- f) pronunciación de /x/ como [ç] o [j̞]: [ˈç**ente**] por [ˈxente]; [ˈç**ota**] por [ˈxota]; [ˈj̞**o**] por [ˈxo];
- g) pronunciación de /x/ como [r] o [r̞]: [ˈr**ente**] por [ˈxente];
- h) pronunciación de /l/ como [ɫ] en posición final de sílaba: [karˈt**ɫ**] por [karˈtel];
- i) pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]: [ˈn**ño**] / [ˈjɲno] por [ˈnɲno] y [maˈj**ana**] por [maˈɲana]
- j) pronunciación de /r/ o /r̞/ como [h] o [x]: [ˈp**eho**] / [ˈpexo] por [pero]; [ˈa**hko**] por [ˈarko];
- k) pronunciación de /r/ como [r̞] o de /r̞/ como [r]: [ˈp**ero**] por [ˈpero], [ˈpero] por [ˈpero];
- l) cero fonético para [r] y otros fonemas: [koreˈð**o**] por [koreˈðor], [siˈdaːð] por [θjuˈðað];
- m) pronunciación de [r] como [l] o de [l] como [r]: [reˈkwe**l**do] por [reˈkwerdo];
- n) pronunciación de [s] o [θ] como [z]: [ˈk**aza**] por [ˈkasa], [ˈz**oro**] por [ˈθoro];
- ñ) pronunciación de /s/ como [ʃ]: [e**ʃ**taβa] por [eɣtaβa];
- o) pronunciación de /ʎ/ como [l]: [aˈl**i**] por [aˈʎi];
- p) pronunciación de [l] como [ʎ] o [j̞]: [aˈj̞**eli**] por [aleˈli];
- q) pronunciación de [j] como [j̞]: [ˈra**j̞o**] por [ˈrajo].

B) Criterio etiológico-lingüístico

B.1) Los errores interlingüales (producto de la interferencia de la LM y de otras lenguas que aprende el alumno):

- a) inexistencia en la L1 de un sonido de la L2:

- la pronunciación los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g] ([ˈlobo] por [ˈloβo], [ˈdedo] por [ˈdeðo], [ˈagwa] por [ˈaywa]);
- b) inexistencia en la L2 de un sonido en la L1:
- la pronunciación de /tʃ/ como [ʃ] ([ˈʃiko] por [ˈtʃiko]);
 - la pronunciación de /s/ como [ʃ] ([eʃˈtaβa] por [esˈtaβa]);
 - la pronunciación de [b], [β] como [v] ([ˈlave] por [ˈlaβe]);
 - la pronunciación de [x] como [ʒ] ([ˈzeɲte] por [ˈxeɲte]) por el aprendiz de brasileño de español;
- c) sonidos próximos, pero no iguales:
- la pronunciación de /d/ como [j] ([ˈjia] por [ˈdia]);
 - la pronunciación de /t/ como [tʃ] ([ˈtʃia] por [ˈtia]);
- d) variación alofónica indebida:
- la nasalización excesiva de las vocales seguidas de consonante nasales, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes ([ˈrãŋgo] por [ˈraŋgo], [esˈpãɲa] por [esˈpaɲa]);
 - la abertura de [e] y de [o] en sílaba tónica ([ˈgɛra] por [ˈgera], [ˈsɔl] por [ˈsol]);
 - la pronunciación de /l/ como [ɫ] ([toˈtaɫ] por [toˈtal]);
 - la pronunciación de /s/ o /θ/ como [z] ([ˈkaza] por [ˈkasa], [ˈzoro] por [ˈθoro]);
- e) omisión de fonemas:
- cero fonético para [r]: [koreˈðo] por [koreˈðor];
- f) adición de fonemas (sin combinaciones silábicas distintas)
- diptongación: la pronunciación diptongada de [ẽ] que se sustituye por [ẽĩ], de [ã] que se sustituye por [ãũ] y la diptongación con la semivocal [j] ([ˈbejθ] por [ˈbeθ], [ˈde:bẽĩn] por [ˈdeben]);
- g) infradiferenciación fonológica:
- el cierre de las vocales [e] y [o] ([boˈni:tu] por [boˈni:to], [ˈtʃi:zmi] por [ˈtʃi:zme]);
 - la pronunciación de /r/ o /r/ como [x] o [h] ([ˈpeho] / [ˈpexo] por [pero]);
 - la pronunciación de [l] como [ʎ] o [j] ([aˈjeli] por [aleˈli]);
 - la pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] ([ˈniño] - [ˈɲiño] por [ˈniño] y [maˈjana] por [maˈɲana]);
 - la pronunciación de /ʎ/ como [l] ([ˈlaβe] por [ˈlaβe]);
 - monoptongación ([ˈsete] por [ˈsjete]);

h) transferencia fonotáctica (combinaciones silábicas distintas):

- la pronunciación de la vocal de apoyo [i] o [e] después de /p/, /b/, /d/ y /f/ en final de sílaba ([oβiˈxetos] por [oβˈxetos], [θjuˈðaðe] por [θjuˈðað]);
- diéresis: transformación de diptongo en hiato: [ˈfueyo] por [ˈfweyo].
- reducción de vocales y consonantes: [esˈtar ˈarta] por [esˈtˈaːrta].

i) transferencia prosódica:

- transferencia entonacional; como por ejemplo, pronunciar como descendente el tonema final de las frases afirmativas que expresan cortesía ([ˈbwenos ˈðias↓] por ([ˈbwenos ˈðias↑]).
- transferencia acentual ([poˈliθja] por [poliˈθia] policía);
- transferencia rítmica. Por ejemplo, el alargamiento de la tónica en relación con la pretónica característico del PB ([ˈka:sa] por [ˈkasa]);

j) interferencia de otras lenguas que estudia el aprendiz:

- pronunciación de [r] como [l] o de [l] como [r]: [reˈkweɫdo] por [reˈkwerdo].

B.2) Los errores intralinguales (producto del conflicto interno de las reglas de la LE). Son errores causados por:

a) hipergeneralización - estrategia creativa donde el aprendiz establece un paralelismo y hace analogías a partir del conocimiento ya adquirido. En ella el alumno generaliza y extiende una regla en casos en que esta no se aplica:

- sinéresis: transformación de hiato en diptongo: [ˈaθja] por [aˈθia];
- diptongación: creación de diptongos inexistentes en la LE: [ˈfwoto] por [ˈfoto];
- pronunciación de [u] como [l] [aɫto] por [aɯto]);
- pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r]: [ˈpero] por [ˈpero], [ˈpero] por [ˈpero];
- pronunciación de [j] como [j̃]: [ˈraj̃jo] por [ˈrajo];
- la pronunciación de [x] como [r] o [r] ([ˈreɲte] por [ˈxeɲte]) por el aprendiz de brasileño de español;

b) aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta: se refieren a errores causados por la aplicación incompleta o parcial de reglas que ya existen en su interlengua:

- errores de acento: [t̃iˈmēnea] por [t̃imēˈnea], [porˈke] por [ˈporke];
- frases interrogativas: [te ˈlaβaz la kaˈβeθa komo ˈez ðeˈβiðo ↓///];
- frases exclamativas: [ˈke ðispaˈrate aˈkaβaz ðe ðeˈθir↑//];

- frases afirmativas: [loz ´meðikos ´no ´ðeβen-olβi´ðar la γraβe´ðað-ðe las-e´riðas↑///];
- sinalefas: [la es´kwela] por [la es´kwela];
- resilabificación consonántica: [los ´otros] por [los-´otros];
- omisión de fonemas distintos de [r]: [si´da:ð] por [θju´ðað], [´deβj:] por [´beβen].

c) errores de fluidez comunes a todos los aprendices de LE: se refieren a

- los errores de pausas: [´koren / ru´mores / de ke / sera´ran / las kare´teraz ðe ´sa:ŋ / ´xorxe↓];
- los errores de resilabificación consonántica: [los ´otros] por [los-´otros];

C) Criterio pedagógico

C.1) Errores fosilizados:

a) errores que se consideraban superados y que reaparecen en la interlengua del aprendiz:

- pronunciación de [ɥ] como [l]: [´aɫto] por [aɫto];
- pronunciación de /t/ como [tʰ] (refuerzo de la tensión articulatoria): [´tʰia] por [´tia];
- pronunciación de /x/ como [r] o [r]: [´reŋte] por [´xeŋte];

b) errores que se mantienen en todos los niveles de aprendizaje:

- errores de acento: [tʰi´mēnea] por [tʰimē´nea], [por´ke] por [´porke];
- errores de ritmo: [la tʰi´mē:nea ´etʃa ´mu:tʃo ´u:mo↓///];
- errores de pausas: [´koren / ru´mores / de ke / sera´ran / las kare´teraz ðe ´sa:ŋ / ´xorxe↓].
- entonación de frases interrogativas: [te ´laβaz la ka´βeθa komo ´ez ðe´βiðo ↓///];
- entonación de frases exclamativas: [´ke ðispa´rate a´kaβaz ðe ðe´θir↑///];
- entonación de frases afirmativas: [loz ´meðikos ´no ´ðeβen-olβi´ðar la γraβe´ðað-ðe las-e´riðas↑///];
- diéresis: transformación de diptongo en hiato: [´fueyo] por [´fweyo];
- sinéresis: transformación de hiato en diptongo y conlleva un desplazamiento del acento: [´aθja] por [a´θia];
- sinalefas: [la es´kwela] por [la es´kwela];

- reducción de vocales y consonantes, es decir, eliminación de una sílaba: [es´tar´arta] por [es´t´a´rta];
- resilabificación consonántica: [los´otros] por [los-´otros];
- pronunciación de vocal de apoyo [i] o [e] después de /p/, /b/, /d/ y /f/ final de sílaba: [´biði] por [´bið], [oβi´xetos] por [oβ´xetos];
- nasalización excesiva de las vocales seguidas de consonante nasales, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes: [´kãma] por [´kama], [´tĩmbre] por [´timbre];
- abertura /e/ en sílaba tónica: [´gɛra) por [´gera];
- abertura de /o/ en sílaba tónica: [´sɔl] por [´sol];
- cierre de /e/ en sílaba átona: [´mi] por [´me];
- cierre de /o/ en sílaba átona: [´baxu] por [´baxo];
- diptongación: creación de diptongos inexistentes en la LE: [´fwoto] por [´foto], [´beĩθ] por [´beθ], [´eĩs] por [´es];
- monoptongación: Omisión de la semivocal de los diptongos [´semprɛ] por [´sjempre]; [´setɛ] por [´sjete].
- pronunciación de consonantes aproximantes [β], [ð], [ɣ] como oclusivas [b], [d], [g]: [´lobo] por [´loβo], [´dedo] por [´deðo], [pro´greso] por [pro´ɣreso];
- pronunciación de [b], [β] como labiodental [v]: [´ave] por [´aβe];
- pronunciación de /d/ como [ʝ]: [´ʝia] por [´dia];
- pronunciación de /x/ como [ʒ] o [ʝ]: [´ʒɛntɛ] por [´xɛntɛ]; [´ʒota] por [´xota]; [´iʝo] por [´ixo];
- pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]: [´nĩno] / [´ɲiɲo] por [´niɲo] y [ma´jana] por [ma´ɲana];
- pronunciación de /r/ o /r/ como [h] o [x]: [´peho] / [´pexo] por [pero]; [´ahko] por [´arhko];
- pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r]: [´pero] por [´pero], [´pero] por [´pero];
- cero fonético para [r]: [kore´ðo] por [kore´ðor];
- pronunciación de [r] como [l] o de [l] como [r]: [re´kweldo] por [re´kwerdo];
- pronunciación de [s] o [θ] como [z]: [´kaza] por [´kasa], [´zoro] por [´θoro];
- pronunciación de /s/ como [ʃ]: [eʃ´taβa] por [eɣ´taβa];
- pronunciación de /ʎ/ como [l]: [a´li] por [a´li];
- pronunciación de [l] como [ʎ] o [ʝ]: [a´ʝeli] por [ale´li];

- pronunciación de [j] como [ʝ]: [ˈraʝo] por [ˈrajo];
- pronunciación de /tʃ/ como [ʃ]: [ˈʃiko] por [ˈtʃiko].

C.2) Errores no fosilizados: son aquellos que pueden fosilizarse, es decir los que son recurrentes en algunos niveles de aprendizaje.

- pronunciación de /l/ como [ɫ] en posición final de sílaba: [karˈteɫ] por [karˈtel].

D) Criterio comunicativo

D.1) Los problemas de pronunciación que impiden la comunicación:

- a) pronunciación de [ɫ] como [l]: [ˈaɫto] por [ˈaɫto];
- b) pronunciación de /d/ como [d̪]: [ˈd̪ia] por [ˈdia];
- c) pronunciación de /t/ como [t̪]: [ˈt̪ia] por [ˈtia];
- d) pronunciación de /x/ como [ç] o [x̞]: [ˈçente] por [ˈxente]; [ˈçota] por [ˈxota]; [ˈiçjo] por [ˈixo];
- e) pronunciación de /x/ como [r] o [r̞]: [ˈrente] por [ˈxente];
- f) pronunciación de /l/ como [ɫ]: [toˈtaɫ] por [toˈtal];
- g) pronunciación de /r/ o /r̞/ como [h] o [x]: [ˈpeho] / [ˈpexo] por [pero];
- h) entonación de interrogativa: [te ˈlaβaz la ka ˈβeθa komo ˈez ðe ˈβiðo ↓///]
- i) entonación exclamativa: [ˈke ðispa ˈrate a ˈkaβaz ðe ðe ˈθir↑//]
- j) entonación afirmativa: [loz ˈmeðikos ˈno ˈðeβen-olβi ˈðar la ɣraβe ˈðað-ðe las-e ˈriðas↑///]

D.2) Los problemas de pronunciación que dificultan la comunicación:

- a) cierre de /e/ en sílaba átona: [ˈmi] por [ˈme];
- b) cierre de /o/ en sílaba átona: [ˈbaxu] por [ˈbaxo];
- c) pronunciación de /ɫ/ como [l]: [a ˈli] por [a ˈli];
- d) pronunciación de [l] como [ɫ] o [d̪]: [a ˈd̪eli] por [ale ˈli];
- e) pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]: [ˈniño] / [ˈɲiño] por [ˈniño] y [ma ˈjana] por [ma ˈɲana];
- f) diptongación: creación de diptongos inexistentes en la LE: [ˈfwoto] por [ˈfoto], [ˈbeɪθ] por [ˈbeθ], [ˈeɪs] por [ˈes];
- g) monoptongación: omisión de la semivocal de los diptongos [ˈsempre] por [ˈsjempre]; [ˈsete] por [ˈsjete].

D.3) Los problemas de pronunciación que no dificultan la comunicación pero no llegan a ser completamente nativa:

- a) nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasales, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes: [ˈkãma], [ˈtĩmbre];
- b) abertura /e/ en sílaba tónica: [ˈgɛra] por [ˈgera];
- c) abertura de /o/ en sílaba tónica: [ˈsɔl] por [ˈsol];
- d) pronunciación de consonantes aproximantes [β], [ð], [ɣ] como oclusivas [b], [d], [g]: [ˈlobo] por [ˈloβo], [ˈdedo] por [ˈdeðo], [ˈagwa] por [ˈaɣwa];
- e) pronunciación de [b], [β] como labiodental [v]: [ˈlave] por [ˈlaβe];
- f) pronunciación de /tʃ/ como [ʃ]: [ˈfiko] por [ˈtʃiko];
- g) pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r]: [ˈpero] por [ˈpero], [ˈpero] por [ˈpero];
- h) cero fonético para [r]: [koreˈðo] por [koreˈðor];
- i) pronunciación de [s] o [θ] como [z]: [ˈkaza] por [ˈkasa], [ˈzoro] por [ˈθoro];
- j) pronunciación de /s/ como [ʃ]: [eʃˈtaβa] por [esˈtaβa];
- k) pronunciación de [j] como [jj]: [ˈrajjio] por [ˈrajo];
- l) errores de acento: [ˈtʃiˈmẽnea] por [tʃiˈmẽˈnea], [porˈke] por [ˈporke];
- m) diéresis: transformación de diptongo en hiato: [ˈfueyo] por [ˈfweyo];
- n) sinéresis: transformación de hiato en diptongo: [ˈaθja] por [aˈθia];
- o) sinalefas: [la esˈkwela] por [la esˈkwela];
- p) errores de ritmo: [la tʃiˈmẽ:nea ˈetʃa ˈmu:tʃo ˈu:mo↓///];
- k) errores de pausas: [ˈkoren / ruˈmores / de ke / seraˈran / las kareˈteraz ˈde ˈsa:ŋ / ˈxorxe↓];
- r) reducción de vocales y consonantes: [ke=ẽmiĩmazinaˈsjõ:n] por [kẽˈmĩˈmaxinaˈsjõ:n];
- s) resilabificación consonántica: [los ˈotros] por [los-ˈotros];
- t) pronunciación de vocal de apoyo [i] o [e] después de /p/, /b/, /d/ y /f/ en final de sílaba: [oβiˈxetos] por [oβˈxetos].

6 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1 LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LAS CLASES DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es analizar el tratamiento dado por el profesor en clase a la enseñanza de la pronunciación del español a alumnos brasileños potiguares y cearenses del curso de Letras-español de UERN; para cumplirlo se ha realizado la observación directa del 42% del total de horas/clases impartidas a estos estudiantes en cada nivel de aprendizaje. En esta observación se han utilizado los siguientes criterios: (a) actividades de pronunciación: tipología de actividad, qué elemento se enseña, tiempo dedicado; b) cómo se integra la explicación fónica con el resto de los contenidos trabajados (gramática, léxico, conversación...); (b) actividades de corrección fonética: cómo se corrigen, qué elementos se corrigen y (c) las variedades de la lengua española que se llevan a clase.

6.1.1 Nivel inicial

En el nivel inicial, el primer contacto en clase con el idioma fue por medio de un diálogo donde la gente se presentaba y después los alumnos intentaban presentarse; a partir de este momento, el profesor empezó a fijar el sonido representado de algunas letras y dígrafos (*ll, h, y...*) que los alumnos utilizarían en la repetición del diálogo y en la posterior presentación personal; tras este paso, el docente presentó un juego de sustantivos y adjetivos (*abeja amarilla, blusa roja...*) y el alumno escuchó y repitió para empezar a trabajar el alfabeto español; presentó las letras del alfabeto y algunas palabras con estas letras, explicó cómo se pronunciaban las letras después leyó las palabras y los alumnos las repitieron una o dos veces. Al explicar que la < v > se pronuncia siempre como la [b] del portugués, un alumno afirmó que ya había escuchado a un nativo pronunciarla como [v] del portugués y el profesor solo dijo que algunos la pronuncian como [v] del portugués, en ningún momento explicó que en algunas posiciones dentro de la cadena fónica la < v > se podría realizar como [β] y por ello el alumno cree haber oído la [v]. Durante todas las observaciones en este nivel, ninguno de los dos profesores habló de los alófonos. Tras estas explicaciones, en las otras clases observadas en este nivel los profesores solo hacían aclaraciones sobre los sonidos si el alumno hacía alguna pregunta, por ejemplo, uno preguntó cómo se pronuncia la < d > de *usted* y el profesor explicó

que la pronunciamos más débil pero la pronunciamos, y repitió la palabra para que el alumno la escuchara. Fue constante: el profesor siempre presentaba una lista de palabras y expresiones utilizadas para ampliar el vocabulario del alumno (expresiones de ubicación, lista de verbos, características físicas, gentilicios, días de la semana, meses del año, las estaciones del año, profesiones) y tras la lectura hecha por el profesor o por un nativo en un video, el profesor les pedía a los alumnos que las repitieran (a veces al unísono y otras veces por separado) y si el alumno cometía algún error él repetía la palabra con la pronunciación correcta. Los elementos suprasegmentales también fueron practicados en clase; se trabajó el acento tónico. El profesor escribió las reglas generales de acentuación ortográficas después puso palabras para que el alumno escuchara y señalara la sílaba más fuerte. Para trabajar la entonación interrogativa y exclamativa, el profesor utilizó las actividades propuestas por el manual de español; usó el CD del libro, los alumnos escucharon y repitieron las frases pero no se dio ninguna explicación sobre ascensos o descensos de las frases. El tiempo medio dedicado en algunas clases a la enseñanza de la pronunciación fue aproximadamente un minuto (de un total de 60 minutos), excepto el día que el profesor presentó las reglas generales de acentuación que duró cerca de 10 minutos. Desafortunadamente, en algunas clases no hubo enseñanza de pronunciación solo la corrección fonética durante la lectura realizada. La corrección fonética se realizaba en todas las clases durante la lectura en voz alta de frases y textos o cuando repetía la palabra escuchada. Siempre que el alumno cometía un error relacionado con los elementos segmentales, el profesor le corregía inmediatamente; sin embargo, solo hacía correcciones relacionada con los elementos suprasegmentales cuando se trataba del acento de las palabras.

Sobre las variantes llevadas a clase en este nivel, la variante de un profesor se acerca a la variante rioplatense de Buenos Aires y del otro a la variante andina de La Paz. En este nivel, solamente en una situación el profesor presentó un video de un hablante seseante y después comentó este fenómeno fonético. En las demás situaciones fueron los alumnos que a veces hacían preguntas sobre las variaciones; uno de ellos preguntó si el español de México era más difícil y el docente respondió hablando de las muchas variaciones que hay en Brasil y que pasaba igual en los otros países; otro preguntó por qué escuchaba diferentes pronunciaciones para la palabra *lluvia* y el profesor explicó de modo general el yeísmo.

6.1.2 Nivel intermedio

En el Nivel Intermedio, en uno de los grupos observados el profesor demostraba preocupación por la pronunciación de los aprendices pues hacía comentarios sobre la

importancia del alumno tener una buena pronunciación. Sin embargo, durante la observación de sus clases solo se vio actividades de corrección fonética y se puso en práctica durante la lectura y en algunas actividades orales. En todas las clases, los alumnos realizaban la lectura de un fragmento de texto y el docente, en ese momento, hacía la corrección inmediata. A veces paraba la lectura y hacía algún comentario sobre el error, como por ejemplo “en español no se nasaliza como en portugués y se dice [es´paɲa] *Espanha*; y “la lengua vibra por detrás de los dientes” y pronunciaba la palabra correctamente. En algunas situaciones, si el alumno no pronunciaba algún sonido como en [base´lona] *Barcelona* ella interrogaba ¿dónde está la [r]? y repetía [base´lona] y en otras repetía el error cometido y la forma correcta y preguntaba al alumno la forma correcta, como en “se dice ¿si despide o se despide? y los alumnos contestaban se despiden. Pero, de modo general, el alumno cometía el error y el profesor daba la forma correcta como en [meˈjja] – [meðja] *media*, [eˈhoɾ] - [eˈroɾ] *error*, [sehˈkaño] – [seɾˈkano] *cercano*, [noβeˈsɛntos] – [noβeˈsjentos] *novecientos*, [rekoˈxeɾ] – [rekoˈreɾ] *recorrer*. Para finalizar el docente hacía la lectura del texto y pedía que los alumnos prestaran atención a la pronunciación y si habían pronunciado correctamente. Al final de una de las clases pidió que los alumnos, en casa, -escucharan los textos del CD del libro e intentaran aprender la pronunciación que escuchaban. Durante las prácticas orales, -hacía más correcciones gramaticales y léxicas que de pronunciación.

El profesor del otro grupo observado en este nivel, siempre que realizaba actividades auditivas, hacía preguntas sobre el texto escuchado y después pedía que los alumnos repitieran lo que escuchaban; en otros momentos, leía listas de palabras y pedía que individualmente los alumnos leyeran una palabra y si el alumno cometía un error, el docente leía una y a veces dos veces la palabra. En una ocasión el chico pronunció [xeˈzus] *Jesús* y el profesor dijo: “se dice [xeˈsus] *Jesús*, no como en portugués”; en otra, una chica pronunció [ˈxara] *rara* y el docente repitió la palabra tres veces [ˈrara] *rara* y exageró en la pronunciación de la [r]. En una clase la docente realizó una actividad del manual de español; era una actividad de pares mínimos. El alumno escuchó y señaló la forma que escuchó; el profesor hizo la corrección de la tarea, aclaró las dudas de vocabulario y pidió que los alumnos repitieran las palabras. No se vio, en ninguna clase, ninguna explicación o corrección de los alófonos, aunque se haya observado que ningún alumno pronunciaba, por ejemplo, los alófonos [β, ð, ɣ]. Durante las actividades orales, raras veces el docente hacía correcciones fonéticas, pero siempre realizaba correcciones gramaticales y léxicas.

Sobre la enseñanza de los elementos suprasegmentales, en uno de los grupos, el profesor realizó una actividad del manual que trabajaba la entonación exclamativa; la actividad consistía

en escuchar y diferenciar la frase exclamativa de la interrogativa. Los alumnos escucharon, y al hacer la corrección algunos alumnos no estuvieron de acuerdo con las respuestas, pero la docente no dio ninguna explicación para aclarar las dudas, sólo dijo que era exclamativa o afirmativa pero no supo/quiso explicar el porqué. En otras situaciones hizo la corrección de la sílaba tónica de algunas palabras como [ser'kãnja] – [seka'nia] *cercanía*, [almodo'bar] – [almo'ðoβar] *Almodóbar*, [ter'miño] – [termi'no] *terminó*, [al'gjen] - [alyjen] *alguien*, nada más que eso. En el otro grupo, en una de las clases observadas la docente escribió diferentes tipos de frase en la pizarra pidió que los alumnos la leyeran, corrigió la pronunciación de algunas palabras como *ahorra*; el alumno la pronunció [a'ora] y el profesor dijo que “la < rr > se pronuncia fuerte”; repitió la palabra y pidió que los alumnos la repitieran; sin embargo, no dio ninguna explicación sobre la entonación de los diferentes tipos de frases, tampoco hizo la corrección de los errores relacionados con ellas. En otra clase, realizó una actividad del manual; presentó diferentes palabras como *río-río*, *secretaria-secretaría*, *diez-Diez*, leyó dos veces cada una de las palabras dando énfasis a la sílaba más fuerte, después pidió que los alumnos las repitieran y finalizó aclarando las dudas de vocabulario; en otro momento de otra clase, llevó una actividad de otro manual de español que practicaba el acento gráfico de las palabras; trabajó las reglas de acentuación gráfica generales y específicas; tras la explicación, los alumnos acentuaron las palabras y justificaron la existencia del acento gráfico o no. A continuación, el docente leyó las palabras y los alumnos las repitieron.

El tiempo medio dedicado en algunas clases a la enseñanza de la pronunciación fue aproximadamente un minuto (de un total de 60 minutos), excepto el día que presentó las reglas generales de acentuación que duró unos 20 minutos. Desafortunadamente, en algunas clases no hubo enseñanza de la pronunciación solo de corrección fonética durante las lecturas realizadas. La corrección fonética se realizaba en todas las clases durante la lectura en voz alta de palabras, frases y textos. Siempre que el alumno cometía un error relacionado con los elementos segmentales, el profesor le corregía inmediatamente, sin embargo, solo hacía correcciones relacionadas con los elementos suprasegmentales cuando se trataba del acento de las palabras.

Sobre las variantes llevadas a clase en este nivel, la variante de una profesora se acerca a la variante rioplatense de Buenos Aires y la otra a la variante peninsular estándar de Salamanca. En este nivel, las profesoras utilizaron videos con diferentes variantes; sin embargo, no hacían ningún comentario sobre estas variantes, solo les preguntaba a los alumnos si habían tenido alguna dificultad para comprender a los diferentes hablantes y ellos contestaban que no y la clase seguía; este momento podría haber sido muy oportuno hacer el comentario de algunas diferencias señaladas entre las diferentes variantes existente en el mundo hispánico.

6.1.3 Nivel avanzado

En el Nivel Avanzado, en uno de los grupos observados, el profesor trabajó una unidad del manual utilizado. Empezó por los contenidos funcionales y después los contenidos gramaticales. Dentro de la unidad hay un tema denominado “pronunciación y ortografía”, en este caso, la pronunciación y ortografía de < qu >, < z > y < c >; el docente no practicó el tema, tampoco dijo el porqué. En el desarrollo de la clase hizo una actividad trabajando el léxico de expresiones faciales y luego leyó las palabras y pidió que los alumnos las repitieran y aunque los alumnos hayan cometido errores no hubo la corrección fonética. En otra clase, el docente solo hizo la corrección de los ejercicios propuestos como autoevaluación; los alumnos contestaron la actividad y después el profesor hizo la corrección en clase; los alumnos leyeron las frases y los textos con las respuestas y cuando los alumnos no pronunciaban bien algunas palabras, el docente daba la respuesta correcta. Durante el desarrollo de otra clase, trabajó la sección de “pronunciación y ortografía”; el tema fue la oposición /p/-/b/; no se dio ninguna explicación sobre esta oposición; el profesor puso el audio del CD del manual, pidió que los alumnos escucharan y repitieran palabras como *pala, padre, poco, pena, piscina, boda, vino, vida, abuelo, ave*; preguntó si había alguna duda de vocabulario y puso el audio de otra actividad en la que el alumno escuchaba pares de palabras (como *pela-vela, bala-pala, Japón-jabón*) y subrayaba la palabra que oía; el docente aclaró una vez más las dudas de vocabulario, leyó las palabras de las dos actividades y pidió que los alumnos las repitieran. En las demás clases, el profesor solo hizo correcciones fonéticas inmediatas durante la lectura de textos o cuando los alumnos leían las respuestas de las actividades propuestas. El docente hacía las correcciones en el momento en que el alumno producía el error.

El profesor del otro grupo observado en este nivel, en todas las clases realizó muchas correcciones fonéticas durante la lectura de frases y textos; hizo la corrección inmediata de palabras como [kora'sjõn] *corazón*, [ko'lo] *color*, [di'pero] *dinero*, [ˈkuto] *culto*, [ˈsaën] *salen*, [kõn'sege] *consigue*, [si o'je] *se oye*. En una ocasión, el aprendiz pronunció [nweba selãnda] *Nueva Zelanda* y el docente dijo que no se nasaliza tanto como se hace en portugués; en otra clase, realizaron una actividad de la sección “pronunciación y ortografía” del manual de español; el docente puso del audio de cuatro trabalenguas y pidió que los alumnos a su turno leyeran uno de estos trabalenguas; afirmó que “los trabalenguas son buenos para practicar fonemas específicos de la lengua” y solicitó que los alumnos trajeran otros trabalenguas para la clase siguiente; ese día, los alumnos llevaron otros trabalenguas y los leyeron; el profesor hizo algunas correcciones; por ejemplo, una alumna pronunció [bo ˈhatʃo] *borracho* y [ˈkoh] *color*

y el docente la hizo repetir la forma correcta. Ante la dificultad de la estudiante, el profesor declaró que había hecho su trabajo de especialización sobre la vibrante simple y múltiple y que les llevaría una actividad de pares mínimos “como *perro – pero*” para que la alumna leyera y superara su dificultad pues ya estaba cerca de terminar el curso y había que superar esta dificultad. No se vio durante la observación de estas clases, ninguna explicación o corrección de los alófonos, aunque se haya observado que ningún alumno pronunciaba, por ejemplo, los alófonos [β, ð, γ]. Durante las actividades orales, raras veces el docente hacía correcciones fonéticas, pero siempre hacía correcciones gramaticales y lexicales.

Sobre la enseñanza de los elementos suprasegmentales, en los dos grupos de este nivel, solo se observó la corrección de la sílaba tónica de algunas palabras como [iˈbãmos] – [ˈiβamos] *íbamos*, [molesˈtias] – [moˈlestjas] *molestias*, [ˈrio] - [rjo] *rio*, [alˈg̞j̞en] - [ˈalyjen] *alguien*. El tiempo medio dedicado en algunas clases a la enseñanza de la pronunciación fue aproximadamente un minuto, excepto el día que trabajó la actividad en la que el alumno escuchaba pares de palabras que duró aproximadamente tres minutos y cuando practicó los trabalenguas que duró 10 minutos. Desafortunadamente, en muchas clases no hubo enseñanza de la pronunciación solo actividades de corrección fonética durante las lecturas y actividades orales realizadas. Siempre que el alumno cometía un error relacionado con los elementos segmentales, el profesor le corregía inmediatamente; sin embargo, solo hacía correcciones relacionada con los elementos suprasegmentales cuando se trataba del acento de las palabras.

Sobre las variantes llevadas a clase en este nivel, la variante de una profesora se acerca a la variante andina de La paz y la otra a la variante del centro peninsular estándar de Salamanca. En este nivel, solo en uno de los dos grupos la docente, en dos momentos de su clase, mencionó algo sobre las variaciones; en un momento, pidió que los alumnos repitieran algunas palabras y explicó que la palabra *medalla* podría ser pronunciada de diferentes maneras dependiendo de donde se hablara y la pronunció [meˈðala], [meˈðaja] y [meˈðaza] *medalla*; y en otro una alumna preguntó “cómo se hace el fonema interdental” y el profesor declaró que era una variante hablada en el centro-norte-peninsular de España y dijo que se pronunciaba con la lengua entre los dientes y pronunció [ˈθĩnko] *cinco*.

En resumidas cuentas, ningún profesor utilizó actividades específicas planeadas específicamente para trabajar la pronunciación; trabajaron algunas de las actividades encontradas en el manual utilizado para enseñar español y practicaron la lectura de palabras aisladas, de frases y de fragmentos de textos. Las actividades fueron repetitivas; siempre escuchar y repetir o la lectura en voz alta que no exigían ninguna reflexión por parte del alumno y se relacionaban más con la enseñanza de los elementos segmentales frente a los

suprasegmentales. Se observaron muchas actividades rápidas de corrección fonética. Los profesores corregían a sus alumnos presentando la pronunciación correcta y luego pedían, individualmente y ante el resto de la clase, que la repitiera una o más veces. Del total de 60 minutos de cada clase, se dedicó aproximadamente un minuto para la enseñanza de la pronunciación y dos para la corrección de errores de pronunciación, salvo pocas actividades en que se dedicó algo más de tiempo; la corrección la hacían siempre y en el mismo momento en que el alumno cometía el error. La actividad que más se observó en las clases fue la de lectura de textos o de palabras y en ella, cuando el alumno se equivocaba en la pronunciación, el profesor repetía la palabra y pedía que los alumnos la repitieran. Merece la pena destacar que las correcciones se realizaban siempre a nivel segmental, casi nunca a nivel suprasegmental (solo los de acento). En lo que concierne a la enseñanza de las variantes en clase, aunque algunos profesores presentaran una variante que se acercaba más a las habladas en Hispanoamérica, en las actividades (escritas y orales) realizadas, ha predominado la variante norte-centro peninsular; sin embargo, los alumnos han tenido contacto con otras variantes por medio de vídeos y CD. Con todo, pocas explicaciones se han dado sobre estas variaciones, salvo si el alumno tenía alguna duda y la preguntaba al profesor. Por lo tanto el abordaje de las variedades lingüísticas no tiene un espacio específico en las clases, cuando tiene, son preguntas sobre la variedad que escuchó el alumno o meras curiosidades.

6.2 LA FORMACIÓN DEL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y SUS REPERCUSIONES EN LAS CLASES DE ELE PARA BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES

Como ya se ha dicho, nuestro contexto de estudio objeto de investigación es la UERN que tiene el curso de Letras-Español desde el año 2000. Actualmente, son ocho profesores brasileños que imparten clases en este curso; dos de ellos tienen especialización, uno tiene solo la graduación, tres tienen máster (uno de ellos ya está realizando estudios de doctorado) y dos tienen doctorado; de este total, tres enseñan literatura española/hispanoamericana y cinco lengua española. Los cinco que enseñan lengua han participado como informantes en esta investigación. De estos cinco, dos tienen especialización, uno tiene graduación, otro un máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y el último tiene doctorado.

Para saber más sobre su formación y sobre algunas concepciones que tienen, se ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario con preguntas abiertas. En él

se hizo nueve preguntas sobre su formación, sobre la enseñanza de la pronunciación y sobre la enseñanza de la fonética y de la corrección fonética. Para exponer los resultados, se codificaron las principales tendencias de respuestas para obtener agrupaciones de categorías de respuestas (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010).

Sobre la formación de esos profesores, se notó las siguientes respuestas:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Licenciados en Letras Español (3)
2	Licenciado en otra área pero con experiencia en un país de lengua española (1)
3	Licenciado en otra área, con posgrado en el área (1)

Sobre la formación que han recibido para enseñar la pronunciación en clase, se observó las siguientes respuestas:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Suficiente (1)
2	Insuficiente (4)

Cuatro de los profesores con licenciatura en español contestaron que las clases de *fonética e fonología da língua espanhola* que cursaron en la graduación les ayudó pero no fueron suficientes y que pocos profesores trabajaron la pronunciación en las clases de lengua. Los dos profesores no licenciados en Letras Español contestaron que son licenciados en Inglés; uno de ellos cree que su formación para enseñar pronunciación fue insuficiente porque no tuvo contacto con la teoría y la práctica necesarias para enseñarla y el otro cree que su formación fue suficiente pues estudió un año de fonética y fonología en la graduación, hizo una asignatura sobre la enseñanza de la pronunciación en el máster y una asignatura de fonética acústica en el doctorado. Por lo tanto, la mayoría de los profesores participantes de esa investigación no se siente seguro para enseñar pronunciación porque no ha tenido contacto con la teoría y la práctica que se requiere para enseñarla.

Sobre los cursos de actualización que hicieron y si en ellos se trató de la pronunciación, contestaron:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Hicieron curso de actualización pero en él no se habló de la pronunciación (2)
2	Hicieron curso de actualización y en él se habló, tanto de la enseñanza de la pronunciación como de la fonética y fonología (2)
3	No hicieron curso de actualización (1)

Dos de ellos hicieron cursos de actualización ofrecidos por el estado de Ceará y Rio Grande do Norte por medio de la Embajada de España; otros dos hicieron cursos en España y en ellos la enseñanza de la pronunciación fue una de las temáticas principales y el que aún no ha hecho ningún curso de actualización afirmó que ha complementado su poca formación para enseñar pronunciación con el contacto con hablantes nativos de español.

Sobre la enseñanza de la pronunciación, se preguntó a los profesores si es importante enseñarla y el porqué; las respuestas fueron:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Muy importante para que el alumno se comunique bien (3)
2	Muy importante porque hace parte del sistema lingüístico (1)
3	Importante porque es el soporte de la transmisión y recepción del mensaje (1)

Para la mayoría de ellos la pronunciación es decisiva para que haya una comunicación eficaz y segura pues es la pronunciación que acerca el aprendiz a la lengua objeto.

Cuando se preguntó a los profesores qué conocimientos fonético-fonológicos debe tener el profesor para enseñar bien la pronunciación de una lengua, ellos contestaron:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Necesita conocimientos sólidos en fonética y fonología (3)
2	Necesita pocos conocimientos en fonética y fonología (2)

Como se ha comentado más arriba, según nuestra opinión y la opinión de algunos especialistas, el profesor debe tener una formación especializada consistente sobre los contenidos a enseñar y sobre las estrategias didácticas a aplicar, sin embargo, el docente no necesita ser un fonetista, fonólogo o especialista sobre el tema. Los profesores informantes de esta investigación también comparten el pensamiento de que el profesor necesita tener conocimientos, en mayor o menor grado, de fonética y fonología porque estos conocimientos son el soporte para enseñar pronunciación.

Se preguntó a los profesores qué aspectos de la pronunciación enseña y cómo enseña; las categorías de respuestas fueron:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Articulación de sonidos y la entonación de oraciones mediante la repetición (2)
2	Vocales, consonantes mediante la repetición de palabras y lectura de textos (1)
3	Los puntos de articulación mediante la repetición de palabras y frases (1)
4	Aspectos particulares y específicos de la lengua por medio de vídeos y lectura de fragmentos de textos (1)

En estas respuestas se puede observar, quizás como consecuencia de la poca formación fonética fonológica y la falta de instrucción para enseñar pronunciación que ha recibido el profesor, la prioridad dada a la enseñanza de los elementos segmentales mediante actividades de repetición que, en nuestra opinión, no son eficaces puesto que muchos aprendices no son capaces de percibir las diferencias entre lo que escuchan y lo que dicen - cuando en realidad estudios como los de Derwing y Munro (2005) y Llisterri (2003) muestran que primero se debe dar más foco a la enseñanza de los elementos suprasegmentales como base para introducir los segmentales ya que la inteligibilidad está más relacionada con los elementos suprasegmentales, como también son estos elementos que enseñan las intenciones y el estado de ánimo del hablante.

Todos los profesores afirman que utilizan la lectura en voz alta y el CD de audio del manual para la enseñanza de español (*Español en Marcha*); dos de ellos, además de la lectura y del CD, utilizan canciones y vídeos para que el alumno aprenda la pronunciación y tenga contacto con diferentes variedades del español. Pero, como se observó en las clases los profesores esperan que los alumnos aprendan solos la pronunciación, pues las actividades que desarrollan con los textos, el CD, los vídeos y las canciones tienen la finalidad de trabajar la gramática, el vocabulario y la conversación; y solo cuando es necesario el profesor hace correcciones fonéticas.

Sobre las variedades lingüísticas les preguntamos si es importante enseñarlas y qué variante enseñan en clase; las categorías de respuestas fueron:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Sí. La variante estándar de España (2)
2	Sí. La variante que ha aprendido en Bolivia, La Paz (2)
3	Sí. La variante de América del Sur (1)

Enseñar las variantes lingüísticas en clase es importante. Uno piensa que es importante enseñarlas para que el alumno pueda conocer y elegir cuál va a utilizar; otro dice que es para que el alumno sepa que la lengua española no es uniforme; el tercero piensa que debemos enseñar las variaciones porque es en las variedades donde encontramos la variación de pronunciación; los demás reconocen que es importante enseñarlas pero no dijeron el motivo. Sobre qué variante llevar a clase, dos de ellos piensan que es siempre el español estándar de España “porque a partir de esta variedad se puede comunicar a nivel internacional y se puede acceder a las demás variedades lingüísticas”; dos dicen que enseñan la variante que aprendieron en Bolivia y el último dijo que enseña “(...) a variante da América, principalmente a dos países

da América do Sul” y que los aspectos más generales de la variante española no la agradan. Es decir, dos adoptan una variante específica, pero no mencionan qué otras variantes llevan a clase; dos dicen enseñar la variante estándar de España pero no especifican cuál y la última solo dice que es la de América del Sur, pero tampoco especifica cuál y piensa que existe un “mejor” y un “peor” español ya que dice que el español de España no le agrada. Por sus respuestas, se concluye que tres de ellos han aprendido el español en inmersión lingüística (dos vivieron en Bolivia y uno en España), los demás han aprendido español en la universidad y hablando con nativos de este idioma. También se observó que la mayoría dice enseñar las variedades por medio de textos escritos, audios con canciones, diálogos, películas y cortometrajes; sin embargo, en las observaciones de las clases se notó que los alumnos tenían contacto con otras variantes por medio de vídeos y CD, con todo, pocas explicaciones fueron dadas sobre estas variaciones, salvo si el alumno tenía alguna duda y la preguntaba al profesor.

También se preguntó si sus alumnos solían cometer errores de pronunciación y cómo los corregían; de modo general se observó las siguientes categorías de respuestas:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Sí. Cometan errores y los corrige inmediatamente (3);
2	Sí. Las correcciones se las hacen indirectamente en los niveles más bajos y directamente en los niveles altos (1);
3	Sí. A veces corrige inmediatamente y dirigido a quien ha cometido el error o lo hace de manera general para todos (1).

Todos los profesores practican la corrección fonética en clase. La mayoría corrige el error del alumno en el mismo momento que el aprendiz lo produce; se puede relacionar estas respuestas con la deficiente formación fonético-fonológica que recibieron pues aún tienen una visión negativa del error y corrigen muchos de los errores en el momento que aparecen; no solo corrigen, sino que también piden que los alumnos repitan la forma correcta, así refuerzan lo que en su visión es cierto en el intento de vaciar la posibilidad de nuevas apariciones del error en cuestión; los profesores que tienen una visión positiva del error dan oportunidad a los alumnos para que ellos mismos reflexionen y reformulen sus errores (ALMEIDA FILHO, 2004).

Se preguntó a los profesores si hay diferencias entre la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de la fonética, y contestaron:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Sí (5)

Todos piensan que sí hay diferencias; sin embargo, a la hora de decir cuáles son estas diferencias, las respuestas no fueron muy claras. Uno de ellos no supo señalar las diferencias, dos dijeron que es importante la fonética para poder enseñar la pronunciación; y los dos últimos contestaron que la enseñanza de la pronunciación es más superficial/sencilla, la fonética es más compleja/profunda y requiere conocimientos específicos.

Para finalizar se preguntó si hay diferencias entre la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética; se observaron las siguientes respuestas:

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Sí (3)
2	No (1)
3	Estas dos actividades están muy relacionadas (1)

Entre los que contestaron sí, uno dijo que para enseñar pronunciación el profesor enseña el sonido, para la corrección fonética el profesor echa mano de elementos específicos de la fonética para explicar estos sonidos; el segundo afirma que la enseñanza de la pronunciación es sistemática y dentro de un contexto específico y que la enseñanza de la fonética es asistemático y fuera de un contexto específico; el tercero piensa que la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética son diferentes porque exigen metodologías y técnicas distintas, sin embargo, no aclararon cuáles metodologías y técnicas se hacen necesarias para practicarlas en clase; el profesor que contestó “no” ha argumentado que al practicar la corrección fonética estamos enseñando la pronunciación; y finalmente el quinto profesor no dijo si hay o no diferencias, solo contestó que “as duas coisas estão bem relacionadas se o uso da fonética para a explicação da pronúncia for realizada no nível que explique um determinado som. Para ensinar a pronúncia não se faz necessário o ensino detalhado da fonética mas sim do necessário para que o aluno compreenda determinada particularidade ensinada e necessária para a habilidade oral”. Es decir, un informante las ve como una misma actividad y los que mantienen la diferencia lo hacen de manera imprecisa y no parecen tener muy clara la frontera que existe entre fonética, corrección fonética y enseñanza de la pronunciación, a excepción del que ha afirmado que para enseñar pronunciación, se puede hacer uso de la fonética como recurso que auxilie en la comprensión de las particularidades de los sonidos.

En resumen, la mayoría de los profesores considera que su formación ha sido insuficiente pues solamente hizo una asignatura de fonética y fonología en la graduación que les ayudó pero no fue suficiente. Sin embargo, todos consideran importante enseñar la pronunciación del idioma para que haya una comunicación eficaz y segura. Todos piensan que

enseñar pronunciación, enseñar fonética y hacer la corrección fonética son actividades diferentes, pero a la hora de decir cuáles son estas diferencias no han sido claros en las respuestas; solo uno ha dicho que enseñar pronunciación y hacer corrección fonética es la misma actividad pues cuando estamos haciendo correcciones estamos enseñando pronunciación; por sus respuestas se percibe que todos los profesores practican la corrección fonética en clase. La mayoría de los docentes corrige el error del alumno en el mismo momento en que el aprendiz lo produce; se puede relacionar estas respuestas con la deficiente formación fonético-fonológica que recibieron pues aún tienen una visión negativa del error y corrigen muchos de los errores en el momento que aparecen; no solo corrigen, sino que también piden que los alumnos repitan la forma correcta, así refuerzan lo que en su visión es cierto en el intento de vaciar la posibilidad de nuevas apariciones del error en cuestión.

En su opinión, enseñar las variantes lingüísticas en clase es importante para que el alumno pueda conocerlas, elegir cuál va a utilizar y sepa que la lengua española no es uniforme; sobre qué variante llevar a clase, dos de ellos piensan que siempre es el español estándar de España; dos dicen que enseñan la variante que aprendieron en Bolivia y el último dijo que enseña la de América del Sur. Tres de ellos han aprendido el español en inmersión lingüística (dos vivieron en Bolivia y uno en España), los demás han aprendido español en la universidad y hablando con nativos de este idioma y la mayoría dice enseñar las variedades por medio de textos escritos, audios con canciones, diálogos, películas y cortometrajes.

6.3 EL MANUAL UTILIZADO PARA ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES

El manual utilizado para enseñar una lengua y los materiales que lo acompañan son el material más utilizado por el profesor en sus clases; son ellos los que más orientan las actividades desarrolladas en clase, es por ello que han sido objeto de investigaciones.

El material didáctico analizado en esta investigación es el manual utilizado actualmente por los profesores del curso de letras español de la UERN. Este manual ha sido impreso en España por la editorial SGEL y está dirigido a jóvenes y adultos que estudien en un país de habla hispana o en su propio país. *Español en Marcha* está dividido en tres libros; el primero corresponden al nivel básico (A1+ A2), el segundo al nivel B1 y el tercero al nivel B2.

6.3.1 *Español en marcha nivel básico (A1 + A2)*

El *Español en marcha nivel básico* (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007) es un manual que reúne, en un solo volumen, los niveles A1 y A2 del Marco común europeo de referencia; en él, se proponen actividades para trabajar la expresión y la comprensión oral, para leer y escuchar, practicar diálogos, leer y completar los textos (y después comprobar mediante la audición) o completar mediante la audición. En este manual, también se observan muchas actividades orales apoyadas en la lengua escrita (aunque también proponga actividades de expresión oral que permiten al alumno expresarse libremente).

Este manual está dividido en 18 unidades más una unidad introductoria denominada cero. Cada unidad tiene un tema y está dividida en cinco apartados: A, B, C (donde se reúnen las cuestiones gramaticales y nocio-funcionales), *autoevaluación* (para recapitular y consolidar los objetivos de la unidad) y *de acá y de allá* (con aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica).

A lo largo de cada unidad, el alumno tendrá la oportunidad de desarrollar todas las destrezas (leer, escuchar, escribir y hablar) así como para trabajar en profundidad la gramática, el vocabulario y la pronunciación, en una serie de tareas que van desde las más dirigidas hasta las más libres. (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007: 03).

Al final de las unidades están las transcripciones de las grabaciones del CD, “una referencia gramatical y léxico útil organizados por unidades, una tabla con los verbos regulares e irregulares más frecuentes” (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007: 03) y tareas para desarrollar la expresión oral en parejas.

La pronunciación aparece dentro de las unidades, en el apartado B o C, bajo el título *Pronunciación y ortografía*.

Abajo, en el cuadro 8, se han resumido todos los contenidos encontrados relacionados con la enseñanza de la pronunciación:

Cuadro 8 - Distribución por unidades de los contenidos de pronunciación en el manual *En marcha* (A1 + A2)

UNIDADES	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES
Unidad 0: Presentaciones	- Alfabeto: 1. Escucha y repite (se presentan en un cuadro las vocales y consonantes, su nombre, su sonido y ejemplos); 2. Escucha (palabras que empiezan por /k/, /g/, /θ/ y /x/) (p. 10-11).
Unidad 1: Saludos	- Entonación interrogativa: 1. Escucha y repite (se presentan frases interrogativas) (p. 17).
Unidad 2: Familias	- Acentuación: 1.Escucha (se presentan palabras con la sílaba tónica en negrita); 2.Escucha otra vez y repite. Observa las sílabas fuertes; 3.Escucha estas palabras y subraya la sílaba fuerte (p. 27).
Unidad 3: El trabajo	- /g/: 1.Escucha y repite; 2.Completa con <i>g</i> o <i>gu</i> ; después escucha y repite (p. 35).
Unidad 4: La casa	- /k/: 1.Escucha y repite (p. 43).
Unidad 5: Comer	- <i>b</i> y <i>v</i> : 1.Escucha y repite; 2.Escucha y repite; 3.Completa con <i>b</i> o <i>v</i> ; después escucha otra vez y repite (p. 51).
Unidad 6: El barrio	- La <i>r</i> / <i>rr</i> : 1.Escucha y repite (p. 59); 2.Completa con <i>r</i> o <i>rr</i> ; 3.Dicta a tu compañero (se presenta un trabalenguas) (p. 59).
Unidad 7: Invitaciones	- Entonación exclamativa: 1.Escucha y repite (se presentan frases exclamativas); 2.Escucha las afirmaciones y reacciona con una de las exclamaciones anteriores; 3.Escucha otra vez y comprueba (p. 65);
Unidad 8: De vacaciones	- Acentuación: 1.Escucha y señala lo que oyes; 2.Escucha otra vez y repite (p. 73).
Unidad 9: Compras	- <i>g</i> y <i>j</i> : 1.Escucha y repite; 2.Escucha y señala lo que oyes (p. 81).
Unidad 10: Salud y enfermedad	- Reglas de acentuación: 1.Escucha las palabras siguientes y escríbelas en la columna correspondiente según el acento; Escucha y escribe las tildes que faltan (p. 91).
Unidad 11: Biografías	- Acentuación de los interrogativos: 1.En las frases siguientes hemos omitido todas las tildes. Colócalas en su sitio (p. 97).
Unidad 12: Costumbres	- Palabras agudas, llanas, esdrújulas: 1.Escucha y observa la sílaba tónica; 2.Escucha otra vez y repite (p. 107).
Unidad 13: Predicciones	- Reglas de colocación de la tilde: 1.Escucha y escribe cada palabra en la columna correspondiente; 2.Escucha otra vez y repite (p. 115).
Unidad 14: Antes y ahora	- Diptongos: 1.Escucha y repite; 2.Señala lo que oyes; 3.Escucha otra vez y repite (p. 123).
Unidad 15: Cocinar	- Vocales que no forman diptongos: 1.Escucha y repite las palabras anteriores; 2.Escucha las palabras y di cuántas sílabas tienen; 3.Subraya la palabra adecuada; 4.Escucha y comprueba (p. 129).
Unidad 16: Consejos	- La <i>b</i> y la <i>v</i> : 1.Escucha y señala la palabra que oyes; 2.Escucha y completa con <i>r</i> o <i>rr</i> (p.139).
Unidad 17: El periódico	- Oposición /p/ y /b/: 1.Escucha y repite; 2.Escucha y repite; 3.Escucha y señala la palabra que oyes (p. 147).
Unidad 18: Tiempo libre	- Sonido /θ/ (z): 1.Escucha y repite; 3.Después de escuchar la grabación, dicta el trabalenguas a tu compañero. Si te gusta apréndelo de memoria (p. 155).

Fuente: (CASTRO VIÚDEZ, *et al.*, 2007)

En los contenidos de pronunciación, se observa una preocupación de los autores por trabajar los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua española; sin embargo, como suele ser habitual, los autores empiezan a trabajar los contenidos de pronunciación por los aspectos segmentales (aunque se intercalen los niveles segmentales y suprasegmentales en las unidades), y además vinculados con la ortografía: el alfabeto.

En este volumen, la práctica de los elementos segmentales empieza por los sonidos consonánticos y la práctica de las vocales se hace solo en los encuentros vocálicos (diptongos e hiatos). Como ya se ha dicho, existe una jerarquía fónica y el acento, el ritmo y la entonación son los más importantes dentro de la enseñanza de la pronunciación porque, entre otros motivos, son ellos los que integran y organizan los sonidos del habla. En un nivel menor de importancia se encuentran las consonantes y vocales, respectivamente (CANTERO, 2003).

Las actividades llevadas a cabo para la enseñanza de los elementos segmentales están más enfocadas a la enseñanza de la ortografía; son actividades que consisten en escuchar y repetir (*escucha y repite*) el modelo presentado o señalar un sonido destinado a diferenciar un fonema dentro de una palabra (*gusto/justo, hago/ajo, bala/pala, pero/perro, morar/molar*). La práctica de los elementos suprasegmentales consiste en escuchar y repetir (*escucha y repite*) el modelo presentado (*¿De dónde eres?, ¿Cómo se llama el marido de Ana?, ¡Qué bonito!, ¡Hasta luego!*); escuchar y subrayar la sílaba tónica de las palabras, diferenciar frases por medio de la sílaba fuerte entre dos palabras (*llevo gafas/llevó gafas, entro a las ocho/entró a las ocho*) y escuchar y escribir las tildes que faltan (*Andres me llamo por telefono para saludarme, Ella es mas guapa que el*). Se ha podido observar que no se establece ninguna relación entre la enseñanza de la pronunciación y la lengua oral, es decir, estas actividades se desarrollan con el predominio del apoyo de la lengua escrita, hábito que, de acuerdo con Ahumada (2010), es un obstáculo a la adquisición fónica; esta autora señala que el componente fónico se debe enseñar a partir de un soporte exclusivamente oral pues permite al aprendiz dar más atención a la forma fónica.

La variedad lingüística utilizada, en ese volumen, es la del “español peninsular estándar” (COLOMA, 2011: 16). De modo general, en las unidades, no se habla de otras variedades lingüísticas; la única información encontrada sobre las variantes es la de la unidad 18 que trabaja /θ/- la *c* y la *z* – *za, ce, ci, zo, zu*. En ella, al final de los ejercicios que trabajan este sonido los autores afirman que “Muchos hablantes del español de España (en Canarias y Andalucía) y de Hispanoamérica no suelen realizar este sonido, lo pronuncian como *s*. A este fenómeno se le llama seseo” (p. 155). Si el material utilizado para enseñar el idioma no trata este tema tan relevante, es tarea del profesor llevar estas informaciones a clase.

6.3.2 *Español en Marcha 3 (B1)*

El *Español en marcha 3* (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007), está dividido en 12 unidades. Cada unidad tiene un tema y está divididas en seis apartados: *A*, *B*, *C* (que desarrollan los contenidos lingüísticos y comunicativos), *escribe* (que trabaja exclusivamente la expresión escrita), *De acá y de allá* (con aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica y la *autoevaluación* (para recapitular y consolidar los objetivos de la unidad) y al final del libro se incluye un modelo de examen del DELE para nivel inicial.

A lo largo de cada unidad, el estudiante tiene la oportunidad de practicar intensivamente todas las destrezas (leer, escuchar, escribir y hablar) así como de reflexionar sobre las cuestiones gramaticales más características del español. También se presenta sistemáticamente el vocabulario y la pronunciación del español. En este nivel hemos dedicado una atención especial a la práctica de la acentuación. (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007: 3).

La pronunciación aparece dentro de las unidades, en el apartado B o C, bajo el título *Pronunciación y ortografía*.

En la presentación del manual los autores afirman que “se presenta sistemáticamente el vocabulario y la pronunciación del español. En este nivel hemos dedicado una atención especial a la práctica de la acentuación” (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007).

La variedad lingüística utilizada, en ese volumen, es la del “español peninsular estándar” (COLOMA, 2011: 16). En las unidades, no se habla de otras variedades lingüísticas.

Abajo, en el cuadro 9, se han resumido todos los contenidos encontrados en ese volumen relacionados con la enseñanza de la pronunciación:

**Cuadro 9 - Distribución por unidades de los contenidos de pronunciación en el manual
En Marcha 3**

UNIDADES	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES
Unidad 1: Gente	- Entonación interrogativa: 1. Escucha y repite (se presentan frases interrogativas); 2. Escucha y señala la opción correcta (se presentan frases interrogativas y afirmativas) (p. 11).
Unidad 2: Lugares	- Entonación exclamativa: 1. Escucha y repite (se presentan frases exclamativas); 2. Escucha y escribe los signos necesarios (¿? / ¡!) (p. 19).
Unidad 3: Relaciones personales	- Reglas de acentuación: 1. Subraya la sílaba tónica de las palabras siguientes; 2. Escucha, comprueba y repite; 3. Escribe la tilde de las frases siguientes; 4. Escucha, comprueba y repite (p. 29).
Unidad 4: El tiempo pasa	- Acentuación de monosílabos: 1. Escribe la tilde en la palabra monosílaba correspondiente; 2. Escucha, comprueba y repite (p. 41).
Unidad 5: Salud y enfermedad	- La <i>g</i> y la <i>j</i> : 1. Escucha y repite; 2. Completa con <i>j</i> , <i>g</i> o <i>gu</i> ; 3. Escucha, comprueba y repite (p. 51).
Unidad 6: Nuestro mundo	- <i>Qu</i> , <i>z</i> , <i>c</i> : 1. Completa las frases con <i>qu</i> , <i>z</i> y <i>c</i> ; 2. Escucha y comprueba (p. 59).
Unidad 7: Trabajo y profesiones	- Futuro / Pretérito imperfecto de subj.: 1. Escucha las frases y subraya la sílaba tónica en el verbo. Escribe la tilde donde corresponda; 2. Escucha otra vez, repite y comprueba; 3. Escucha los verbos y escríbelos en la columna correspondiente. Atiende a la sílaba tónica; 4. Escucha otra vez y repite (p. 71).
Unidad 8: Tiempo de ocio	No hay
Unidad 9: Noticias	- Oposición /p/ y /b/: 1. Escucha y repite las palabras; 2. Escucha y subraya la palabra que oyes; 3. Escucha y repite (p. 91).
Unidad 10: Salud y enfermedad	- Diptongos, triptongos e hiatos: 1. Escucha y repite; 2. Escucha y escribe las tildes necesarias (p. 99).
Unidad 11: Tiempo de compras	- Trabalenguas: 1. Dicta estos trabalenguas a tu compañero. Después escucha la grabación y apréndelos de memoria (p. 111).
Unidad 12: Fiestas y tradiciones	- Mensajes por teléfono móvil: 1. Aquí tienes unos mensajes del móvil de Sonia. Escríbelos correctamente; 2. Escucha y comprueba (p. 121).

Fuente: Castro Viúdez; Roderó Díez y Sardinero Franco (2007)

En este libro, al trabajar la pronunciación, se observa una preocupación de los autores por trabajar los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua española; aunque se evidencie una preferencia del aspecto suprasegmental, particularmente, el acento de la sílaba tónica y la entonación de las oraciones interrogativas y exclamativas. La práctica de los elementos segmentales se relaciona solo con los sonidos consonánticos.

Los ejercicios llevados a cabo para la enseñanza de los elementos segmentales siguen siendo los tradicionales; son actividades que consisten en escuchar y repetir (*escucha y repite*)

el modelo presentado, completar con la letra que corresponda (*j, g, gu, qu, z, y c*, por ejemplo) y subrayar la palabra que se oye en los pares mínimos (*pela/vela, pava/baba, bala/pala*). La práctica de los elementos suprasegmentales consisten en escuchar y repetir (*escucha y repite*) el modelo presentado (*¿Quién ha venido?, ¿Estás seguro?, ¡Qué bonito!, ¡Ven aquí!*); escuchar y subrayar la sílaba tónica (*simpático, alegre*) y escuchar y escribir los signos necesarios (*¿? / ¡!*) o las tildes que faltan (*El te verde es muy bueno*). Al analizar el libro, se observan diferentes ejercicios de comprensión oral relacionados con los temas de la unidad y con los contenidos gramaticales propuestos, sin embargo, en los ejercicios de pronunciación no se establece ninguna relación entre la enseñanza de la pronunciación y la lengua oral, es decir, estas actividades se desarrollan con el predominio del apoyo de la lengua escrita, hábito que como ya se ha señalado, es un obstáculo a la adquisición fónica; es decir, las actividades propuestas para la enseñanza de la pronunciación sientan la base para trabajar las reglas de escritura, por tanto, se recomienda que este manual tenga una sección para practicar solo la pronunciación.

6.3.3 *Español en Marcha 4 (B2)*

El *Español en Marcha 4* (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007) presenta la misma estructura del nivel anterior: 12 unidades y todas ellas tienen un tema inicial y están divididas en seis apartados: *A, B, C* (que desarrollan los contenidos lingüísticos y comunicativos), *escribe* (que trabaja exclusivamente la expresión escrita), *De acá y de allá* (con aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica y la *autoevaluación* (para recapitular y consolidar los objetivos de la unidad) y al final del libro se incluye un modelo de examen del DELE, nivel intermedio.

Al analizar el libro 4, no se ha encontrado en la tabla de contenidos nada relacionado con la enseñanza de la pronunciación; ha desaparecido el apartado *Pronunciación y Ortografía* presentes en los libros anteriores. Aunque en la presentación del manual los autores dicen que “se presenta sistemáticamente el vocabulario y la pronunciación del español. En este nivel hemos dedicado una atención especial a la práctica de la acentuación” (CASTRO VIÚDEZ; RODERO DÍEZ; SARDINERO FRANCO, 2007) igual como han dicho en la presentación del manual A1+A2, al analizar las actividades del libro solo hemos encontrado dentro del apartado A de la unidad 1 un apartado denominado *gramática* en el que aparece la acentuación de los interrogativos *qué, cuál, dónde, cómo, quién-es, cuánto-a-os-as* y una actividad que es meramente un ejercicio gramatical.

La variedad lingüística utilizada, en ese volumen, es la del “español peninsular estándar” (COLOMA, 2011: 16). En las unidades, no se habla de otras variedades lingüísticas.

En el cuadro 10, condensamos las principales características encontradas en los tres libros utilizados para enseñar pronunciación a los informantes de esta investigación.

Cuadro 10 – Características de *En marcha* (A1 + A2), *En Marcha 3*, *En Marcha 4*

	En marcha (A1, A2)	En Marcha 3 (B1)	En Marcha 4 (B2)
Contenidos de pronunciación	- el alfabeto; - entonación interrogativa y exclamativa; - la acentuación; - los diptongos; - las vocales que no forman diptongos; - los fonemas /g/, /k/, /θ/, /x/; - la oposición /p/ y /b/; - la <i>b</i> , la <i>v</i> , la <i>r/rr</i> .	- entonación interrogativa y exclamativa; - la acentuación; - la <i>g</i> , la <i>j</i> , la <i>qu</i> , la <i>z</i> , la <i>c</i> ; - la oposición /p/ y /b/; - diptongos, triptongos e hiatos.	No hay
Cómo se trabaja la pronunciación	Se estudia la pronunciación en relación con la ortografía, es decir no se separa el plano fónico del ortográfico.	Se estudia la pronunciación en relación con la ortografía, es decir no se separa el plano fónico del ortográfico.	No se trabaja.
Tipos de actividades que trabajan la pronunciación	En general, los ejercicios consisten en escuchar, comprobar y repetir, señalar o clasificar.	En general, los ejercicios consisten en escuchar y repetir, señalar, escribir o clasificar.	No hay.
Nº de actividades trabajan los segmentos	22 actividades.	9 actividades.	No hay.
Nº de actividades que trabajan los suprasegmentos	23 actividades.	14 actividades.	No hay.
Elementos o actividades contrastivas	No hay.	No hay.	No hay.
Porcentaje de número de páginas dedicadas a la pronunciación	12%	9%	0%
Relación entre la pronunciación y la lengua oral	No hay; solo hay relación con la ortografía.	No hay; solo hay relación con la ortografía.	
Variación utilizada	El español peninsular estándar.	El español peninsular estándar.	El español peninsular estándar.

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, los manuales utilizados constan de 12 unidades, excepto el manual (A1+A2) que tiene dieciocho unidades más una unidad cero que sirve de introducción; en todos los manuales, las unidades están divididas en tres apartados A, B y C que desarrollan los contenidos lingüísticos y comunicativos; el manual (A1+A2) además de esos tres, presenta el apartado de *autoevaluación* y uno denominado *De acá y de allá* con informaciones culturales del mundo hispánico; los dos otros manuales, B1 y B2, tienen todos los apartados del manual (A1+A2) y uno más denominado *escribe* que trabaja exclusivamente la expresión escrita. La pronunciación aparece, en los dos primeros manuales, A1+A2 y B1, dentro de las unidades, en el apartado B o C, bajo el título *Pronunciación y Ortografía*. En el manual B2, este apartado desaparece; eso nos permite afirmar que para los autores no hay necesidad de enseñar la pronunciación de esta lengua en los niveles más altos lo que constituye un equívoco pues el alumno todavía no domina todos los aspectos que involucran la adquisición de la competencia fónica.

Cada unidad trabaja solo un tema de pronunciación/ortografía; se suele presentar un cuadro resumen o una rápida explicación teórica sobre el tema y dos o tres actividades para trabajarlo. El lenguaje utilizado en las explicaciones y actividades propuesta en el manual A1+A2 es un lenguaje sencillo y adecuado al nivel de los aprendices; en los siguientes niveles nos parece que, para los grupos de esta investigación, sería más interesante utilizar un lenguaje más técnico ya que esos aprendices están estudiando una carrera de letras. Se nota que el número de actividades destinadas a la práctica de la pronunciación se reducen del A1+A2 al B1; en el A1+A2 son 45 actividades, 22 que trabajan los elementos segmentales y 23 los suprasegmentales, en el B1 se reducen a 23, 9 que trabajan los elementos segmentales y 14 los suprasegmentales; y en el B2 no se encuentra ninguna actividad con este propósito. Por lo tanto, en los dos primeros libros hay más actividades para trabajar los elementos suprasegmentales que los segmentales sobre todo los relacionados con la acentuación de las palabras, pero se nota, además, que estos manuales no tratan todos los sonidos, como tampoco trabajan todos los elementos suprasegmentales del español.

Si comparamos la cantidad de páginas destinadas a la enseñanza de la pronunciación en esos manuales, se percibe el poco espacio destinado a la enseñanza de este elemento lingüístico; hemos observado que solo aproximadamente un 12% de la cantidad de páginas (y casi siempre el apartado de pronunciación ocupa solo un cuarto de la página) del A1+A2 están destinadas a la enseñanza de la pronunciación; en el B1 solo un 9% (e igual que el manual 1, casi siempre el apartado de pronunciación ocupa solo un cuarto de la página), y en el B2 un 0%.

Las actividades consisten en escuchar, comprobar y repetir, señalar, escribir o clasificar, y no se separan de la ortografía pues se observa que están enfocadas más al aprendizaje de la ortografía que de la pronunciación y no se relacionan a la lengua oral. También se ha observado la ausencia de actividades contrastivas, es decir, no se ha tenido en cuenta las posibles dificultades específicas de pronunciación de brasileños estudiantes de español.

Los manuales analizados utilizan la variedad del español peninsular estándar (del centro-norte) y no hablan de otras variedades en sus unidades: este es otro elemento negativo de los manuales pues cuantas más variedades conozca el aprendiz, más competente será en la lengua que estudia.

En definitiva, esa escasez de materiales eficaces y orientados a la enseñanza de la pronunciación de modo comunicativo y la frágil formación del docente ocasionan inseguridad e incluso temor cuando el profesor tiene que realizar una actividad de práctica de pronunciación por no sentirse preparado y por no tener apoyo de materiales especializados y eficaces para ese objetivo; por ello, acaban practicando más la corrección fonética que la enseñanza de los elementos suprasegmentales y segmentales; los resultados no son animadores, pero, infelizmente, esta realidad no es característica solo de nuestro lugar de estudio (UERN), es la realidad de la enseñanza de la pronunciación incluso de otros países como se puede observar en ciertos estudios como los de Bertolí Rigol (2005), Cantero (1994); Llisteri (2003), Blanco (2014), Cantero (1994), Llisteri, (2003), etc.

6.4 ANÁLISIS DE ERRORES EN LA INTERLENGUA FÓNICA DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS POTIGUARES Y CEARENSES DE ESPAÑOL

El análisis de errores que se ha realizado tiene como finalidad clasificar y describir los errores de pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales de la interlengua de aprendices potiguares y cearenses de español, en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje. La taxonomía utilizada se ha descrito en el capítulo anterior sobre la metodología de investigación y los resultados se han obtenido por medio de tres pruebas de lectura (la primera con palabras, la segunda con frases y la tercera con un texto) y una prueba de habla semilibre; la extensión de las pruebas es distinta; por lo tanto, el número de errores está condicionado a esta extensión; por ejemplo, la prueba de lectura de palabras es menos extensa que la de lectura de frases; en la prueba de habla semilibre, del nivel inicial, los informantes

hablan poco pues aún tienen escasos conocimientos de la lengua meta y, en cambio, las del nivel intermedio y avanzado son más extensas.

6.4.1 Clasificación de los errores por el criterio fónico

6.4.1.1 Nivel suprasegmental

A partir de la taxonomía propuesta para la clasificación de los errores relacionados con la pronunciación de los elementos suprasegmentales, se han construido las tablas 1 y 2 con los errores suprasegmentales encontrados en la interlengua oral de los estudiantes del Curso de Letras-Español de la UERN, en los niveles inicial, intermedio y avanzado.

Esos errores se han analizado a partir de las cuatro pruebas elaboradas para esta finalidad. Sin embargo, se puede observar en la tabla 1 que la prueba 1 (lectura de palabras) no se ha utilizado para analizar los errores de sinalefas, de reducción de vocales y consonantes, y de resilabificación pues son fenómenos fonéticos observados solamente en la cadena hablada. También se puede observar que las pruebas 1 y 3 no se han utilizado para el análisis de la entonación puesto que en estas dos pruebas no hay frases interrogativas y exclamativas.

Tabla 1 - Errores suprasegmentales

Tipo de errores	N1 / P1	N1 / P2	N1 / P3	N1 / P4	N2 / P1	N2 / P2	N2 / P3	N2 / P4	N3 / P1	N3 / P2	N3 / P3	N3 / P4
Acento	15	12	-	-	14	11	-	23	9	5	-	20
Ritmo	320	373	407	148	320	362	328	1.325	320	354	352	831
Pausas	-	32	66	37	1	46	37	332	-	9	7	128
Entonación interrogativa	No se analizó	8	No se analizó	1	No se analizó	5	No se analizó	15	No se analizó	12	No se analizó	4
Entonación exclamativa	No se analizó	4	No se analizó	-	No se analizó	6	No se analizó	2	No se analizó	6	No se analizó	2
Entonación afirmativa	No se analizó	15	No se analizó	35	No se analizó	14	No se analizó	131	No se analizó	11	No se analizó	120
Diéresis	12	11	7	5	13	7	5	45	10	3	2	25
Sinéresis	2	3	1	-	2	-	-	-	4	1	2	-
Sinalefas	No se analizó	6	3	-	No se analizó	3	2	2	No se analizó	2	1	2
Reducción (de vocales y de consonantes)	No se analizó	-	20	-	No se analizó	1	18	1	No se analizó	-	9	3
Resilabificación consonántica	No se analizó	24	13	7	No se analizó	30	7	37	No se analizó	15	9	12
Total	349	488	517	233	350	485	397	1913	343	418	382	1147

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2 - Total de errores suprasegmentales por niveles de aprendizaje

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total por tipos de errores
Acento	27	48	34	109
Ritmo	1248	2335	1857	5.440
Pausas	135	416	144	695
Entonación interrogativa	9	20	16	45
Entonación exclamativa	4	8	8	20
Entonación afirmativa	50	145	131	326
Diéresis	35	70	40	145
Sinéresis	6	2	7	15
Sinalefas	9	7	5	21
Reducción (de vocales y de consonantes)	20	20	12	52
Resilabificación consonántica	44	74	36	154
Total	1.587	3.145	2.290	7.022

Fuente: Elaboración propia

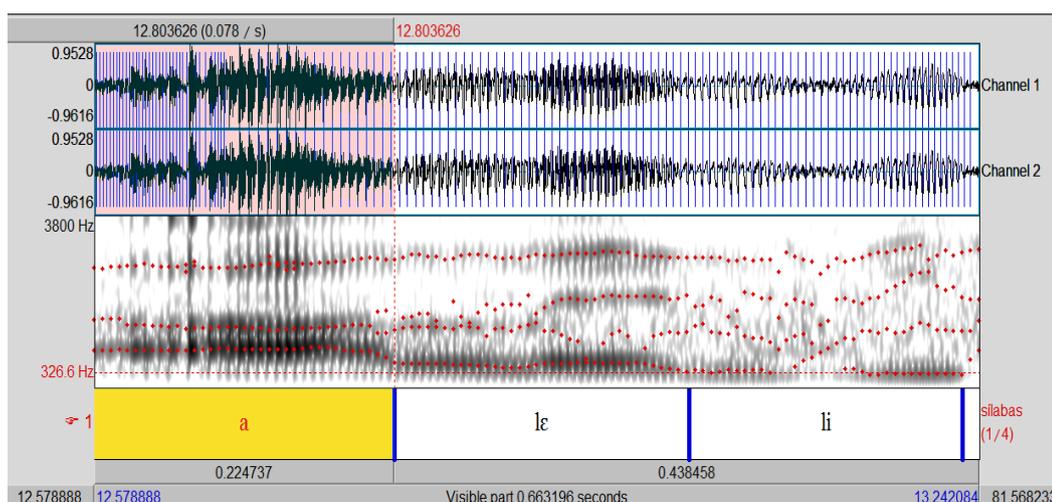
Los errores de sinalefas y de reducción de vocales y consonantes son caracterizados por una pausa que no deja que dos vocales de palabras diferentes se enlacen y tampoco permiten la fusión de dos vocales o de dos consonantes iguales; sin embargo, preferimos hacer una clasificación diferente para estas situaciones, es decir, no incluirlas como errores de pausas, pues se observa mucho en la interlengua de potiguareños y brasileños la ausencia del enlace de vocales y de fusión de vocales y consonantes y no siempre las pausas que las separan son superiores a 0,3s (tiempo considerado en esta investigación para caracterizar una pausa).

De acuerdo con lo que se ha observado en las pruebas analizadas y expuestas en las tablas 1 y 2, se pueden comentar los siguientes aspectos de los elementos suprasegmentales:

a) los errores de acento

Se determina el acento al poner en relieve una unidad lingüística (sílabas). En las pruebas se han encontrado errores de acento como la pronunciación equivocada de la sílaba tónica de palabras como *chimenea*, *alhelí*, *hacia*, *hacía*, *cónyuge*, *debido*, *acabas*, *herida*, *porque* y *árbol*; estas palabras han sido pronunciadas como [tʃiˈmēnea], [aˈleli]/ [ˈaleli], [aˈsia], [aʃja], [konˈʝjuːxe]/[konˈʝjuːxe], [ˈdeβiðo], [akaˈβas], [ˈeriða], [porˈke] y [arˈβol] respectivamente.

Figura 7 - Espectrograma/oscilograma de [ˈalɛli]-N2I4



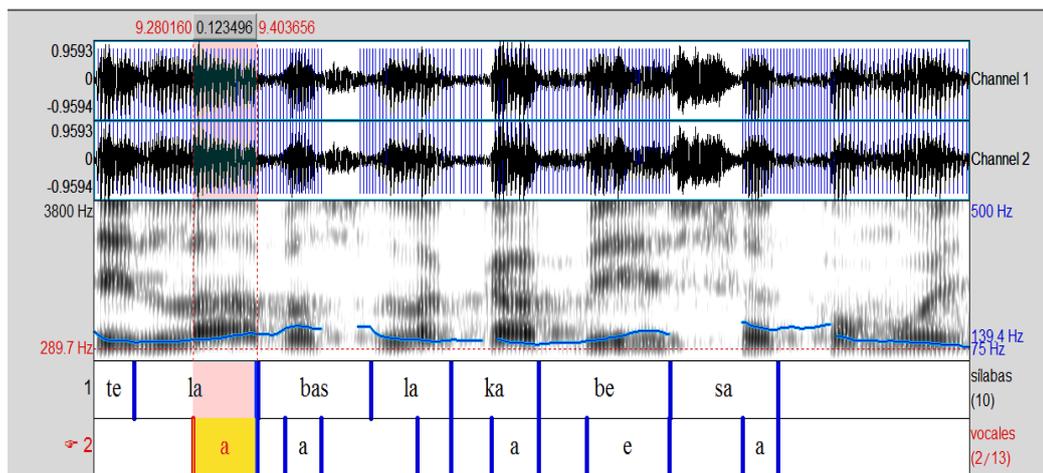
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma de arriba, el F0 de [a] ha sido 927Hz, de [ɛ] 627,4Hz y de [i] 344,5Hz; la duración de [ˈa] ha sido de 0,224s, la de [ɛ] 0,220s y la de [li] 0,204s; la intensidad de [a] ha sido 87,2dB, de [ɛ] 84,2dB y de [li] 82,8dB. Como la percepción del acento, en español, depende de estas características, la sílaba tónica ha sido [ˈa] y no [li] según muestran los datos. Además el negror de los formantes deja claro que [a] es la sílaba tónica.

a) los errores de ritmo

En la lengua española no se deben alargar demasiado las sílabas acentuadas ni acortar demasiado las átonas. Todas las sílabas deben durar aproximadamente lo mismo; sin embargo, en nuestro análisis lo que se ha observado en todos los niveles de aprendizaje ha sido la pronunciación de las sílabas tónicas de modo más enfático y alargado que las átonas. Según Cavalieri (2010), se nota en la variante hablada en el nordeste de Brasil una lentitud en la pronunciación de los sonidos; esto puede explicar el prolongamiento de las sílabas tónicas realizadas por los hablantes. Esta lentitud se ha observado en el habla de los informantes pues además de prolongar las sílabas tónicas, en muchas de las situaciones analizadas, en las pruebas de lectura, han pronunciado muchos sonidos de modo lento; como se puede observar en el espectrograma siguiente, la [a] tónica de [ˈlabas] *lavas* ha tenido una duración de aproximadamente 0,123s y la átona 0,070s. En [kaˈbeza] *cabeza* la vocal tónica [e] tuvo duración 0,158s, la [a] pretónica 0,091s y la [a] postónica 0,068s. La [l] de [ˈlabas] 0,109s y la [l] de [la] 0,089s.

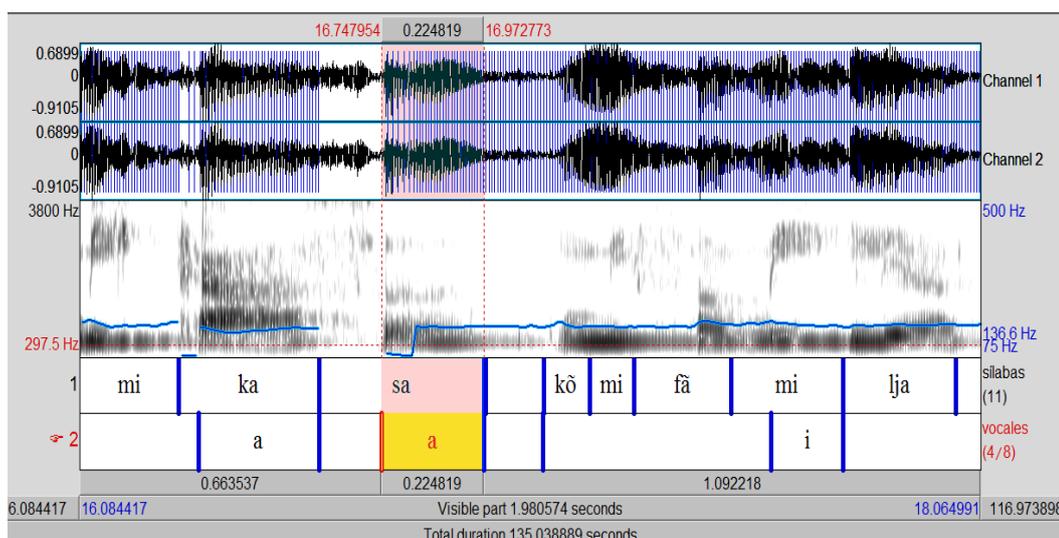
Figura 8 - Espectrograma/oscilograma de [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa kō:mo ˈe:s]-N3I3



Fuente: Elaboración propia

Esta lentitud observada en las pruebas de lectura puede estar vinculada a las características rítmicas que presenta la lengua materna de los hablantes; en nuestro caso, el portugués una lengua de ritmo isoacentual, es decir, las sílabas que reciben el acento de intensidad duran más que las átonas; también podría estar relacionada con el grado de dependencia del medio escrito en el que se suele dar más atención a forma correcta de articulación de los sonidos que al contenido, sin embargo, al analizar la prueba del habla semilibre, los resultados no han cambiado, como se puede observar los resultados presentados en las tablas 1 y 2 y en el espectrograma abajo:

Figura 9 - Espectrograma/oscilograma de [mi ˈka:sa kōm-mi fã'mi:lja]-N3I8



Fuente: Elaboración propia

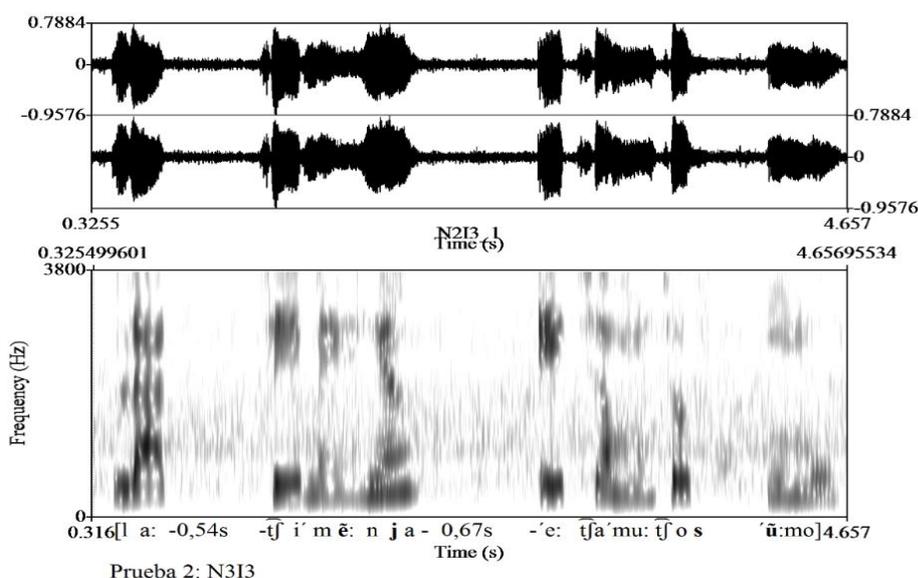
En la frase [mi ˈkasa kōm-mi fã'milja] *mi casa con mi familia*, la primera [a] de [ˈkasa] tiene una duración de 0,264 segundos y la segunda 0,224 segundos; en [fã'milja] la [i] dura 0,158 segundos. Ha sido el tipo de error que más se ha encontrado y el que más ha marcado el acento extranjero de los informantes.

c) los errores de pausas

Las pausas son los silencios que interrumpen el discurso y separan los grupos fónicos. Tienen la función de descanso y coordinación entre la respiración y el habla.

Tras el análisis de las pruebas, se ha observado que los aprendices tienden a hacer pausas innecesarias en la cadena fónica por dudas en la planificación del mensaje o por la poca fluidez que tienen en la lengua meta (las pausas son indicadores de los niveles de fluidez); si comparamos estos errores, en las pruebas de misma extensión, observamos que hubo una disminución del nivel inicial al nivel avanzado; sin embargo, aun en el nivel avanzado se siguen produciendo muchos errores de pausa que a pesar de no impedir la comunicación, molestan al interlocutor o impiden alcanzar un estilo de habla natural. Algunos de estos errores se han podido observar en las siguientes situaciones: [la ʃi'mē:nja ˈetʃa ˈmu:tʃo ↓/ˈũ:mo↓//] (N1I7), [la:→/ tʃi'mē:nja ↓/ ˈe:tʃa ˈmu:tʃos ↓/ˈũ:mo↓//] (N2I3), [ˈkorɪ:n ↓// hũ'mo:res ↑// de ke seha'ra:n las kahe'te:raz de ˈsãŋ ˈho:he] (N3I8).

Figura 10 - Espectrograma/oscilograma de [la: / tʃi'mē:nja / ˈe:tʃa ˈmu:tʃos / ˈũ:mo]-N2I3



Los errores de pausa en la frase *La chimenea echa mucho humo*. Entre *la* y *chimenea*, hubo una pausa de 0,54s y entre *chimenea* y *echa*, 0,67s. En este análisis solo se ha considerado pausas los silencios iguales o superiores a 0,30s.

En muchos momentos, durante la prueba de habla semilibre, los informantes han llenado o intentado llenar las pausas principalmente utilizando las vocales [‘ε:], [i:], [a:], la nasal [m:], alargando los monosílabos como [nε:], [de:], [la:], [ko::n], [mi:] o repitiendo algunas palabras como [una: una:], [la: la:], [no: no:]; como en los ejemplos: [pi’la: teh’ne:ra ↓// ‘fwe: la mu’he: ↑// ke::→ // ‘tu:bo →// rela’sjõ:nes kõ:n →/ ‘ũn dus-’iho:z de:→/ de:→/ ho’sε: ahka’di:o] (N2I1), [j: ĩn-’este ‘swē:jno:↑ ε: el ‘nõmbre], [ke:: la es’po:sa de de:: bwēñ’di:a ↓/ a’ũ:n-’εra ‘bi:rxēn ↓ i bwēñ’di:a ‘no→/ ‘no guş’to: de’eso j ĩñ’tõ:nes ↑ ε:: ko’xjo ‘ũ:na ‘ũna ‘lã:nsa] (N2I2). Estos alargamientos o repeticiones para llenar las pausas, en algunas situaciones, cuando tras ellas no se hacían pausas, no los consideramos errores, porque son comunes en una conversación espontánea. Posiblemente haya más en estudiantes de ELE que en nativos, pero no creemos que deban estar en el mismo nivel que las anteriores pausas que acabamos de describir; sin embargo en muchos otros momentos, tras intentar rellenarlas, los aprendices hacían pausas largas y en estas situaciones las consideramos como error: vocal [‘ε:] (38 veces en el N2 y 40 en el N3), la vocal [i:] (35 veces en el N2 y 17 en el N3), [m:] (15 veces en el N2 y 4 en el N3), [nε] (2 veces en el N2 y 6 en el N3).

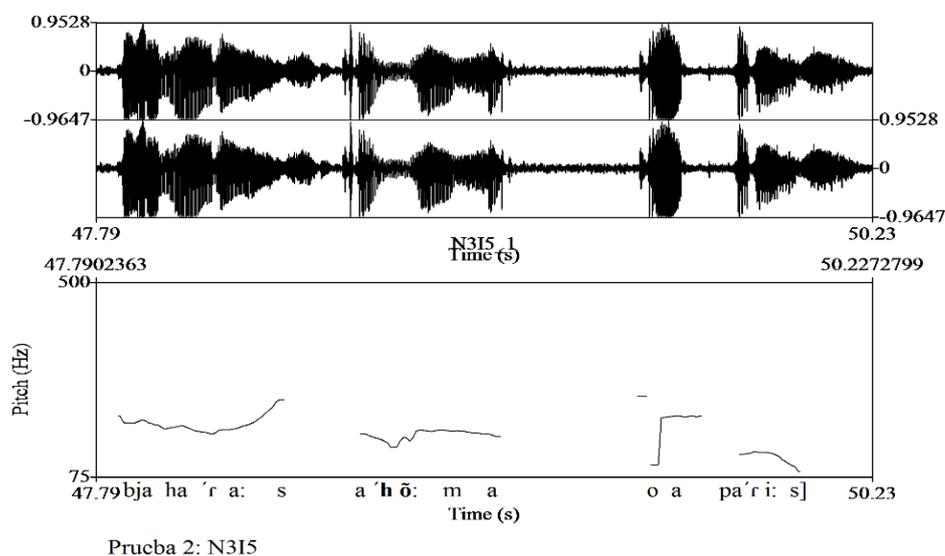
d) los errores de entonación de las frases interrogativas

En español, los enunciados interrogativos totales (preguntas sin pronombres, adjetivos o adverbios interrogativos) pueden presentar un tonema ascendente, es decir una inflexión final ascendente; los enunciados interrogativos parciales (o pronominales) pueden caracterizarse por una inflexión final descendente; sin embargo, se suele dar una inflexión tonal ascendente a las frases interrogativas, pronominales o no, para dotarlas de un matiz de cortesía. En portugués, en los enunciados interrogativos parciales, el tonema final es descendente y en las interrogativas totales el tonema asciende y desciende súbitamente.

Para el análisis de la entonación solo se han considerado las pruebas 2 (lectura de frases) y 4 (habla semilibre) pues la prueba 1 era de palabras y en la 3 de frases afirmativas. Se han detectado 9 errores en el N1, 20 en el N2 y 16 en el N3; hubo una disminución en el número de errores del N2 a N3 pero aún son muchos los errores en el último nivel de aprendizaje; es preocupante porque este tipo de error lo consideramos un error que impide la comunicación. Se

han observado errores como: [bjaxa'ra:s-a'ró:ma ↓ o a pa'ri:s ↓///] (N2I3); [pi'la: teh'ne:ra ↓// 'fwe: la mu'hε:] (N2I1), [bjaha'ra:s=a'ró:ma ↓ o a pa'ri:s↑///] (N3I4).

Figura 11 - Oscilograma y curva de F0 de [bjaha'ra:s=a'ró:ma ↓ o a pa'ri:s↓]-N3I5



Fuente: Elaboración propia

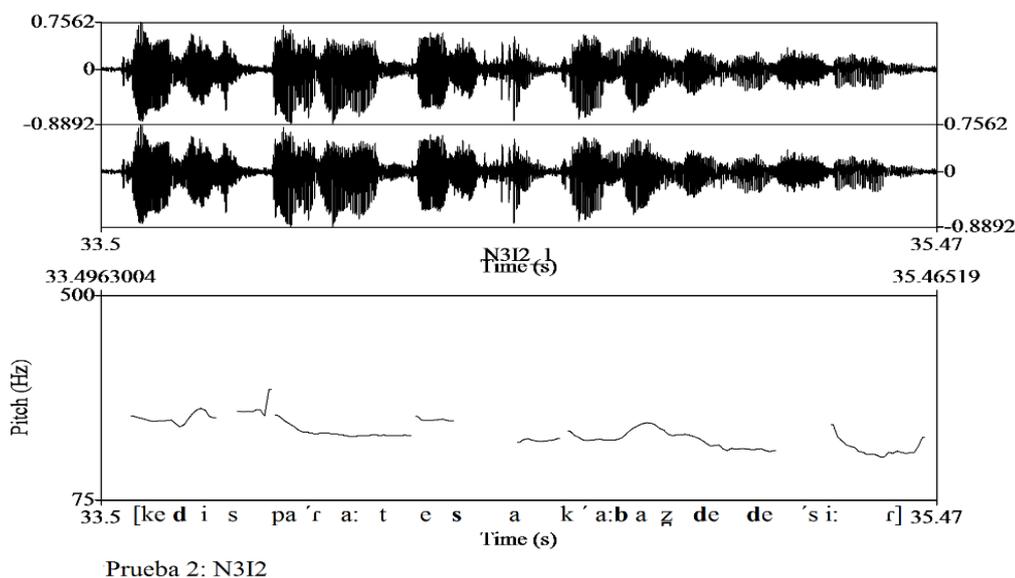
Como se puede observar en el oscilograma de la figura 11, la frase está formada por dos grupos fónicos, por lo tanto cada grupo fónico tiene una entonación propia, el primero normativamente sería ascendente y el segundo descendente; sin embargo, se observa que en el primer grupo fónico, la F0 asciende en la sílaba final de [bjaha'ras], se interrumpe al ser [s] un fonema sordo y en [ma] de ['hõma] desciende; en el segundo grupo fónico asciende en [oa], se interrumpe al ser [p] un fonema sordo, se inicia nuevamente en [a] de [pa'ris] y desciende en [is] de [pa'ris] y un ascenso en la primera palabra y después un descenso al final del grupo fónico; es decir, tonemas descendentes al final de los dos grupos fónicos, quizás por transferencia del patrón prosódico del portugués.

e) los errores de entonación en las frases exclamativas

El tonema de las frases exclamativas se caracteriza por un descenso a partir de la última sílaba tónica, tanto en español como en portugués, la diferencia, de acuerdo con Masip (2010), es que los ascensos y descensos son más bruscos en la lengua española y los brasileños suelen suavizarlos. Para el análisis de las exclamaciones solo se han considerado las pruebas 2 (lectura

de frases) y 4 (habla semilibre). Se han detectado 4 errores en el N1, 8 en el N2 y en el N3. En el análisis hemos encontrado errores como el de la figura siguiente:

Figura 12 - Espectrograma/oscilograma de [ˈke dispaˈra:tes-aˈka:baʒ de deˈsi:r ↑]-N3I2



Fuente: Elaboración propia

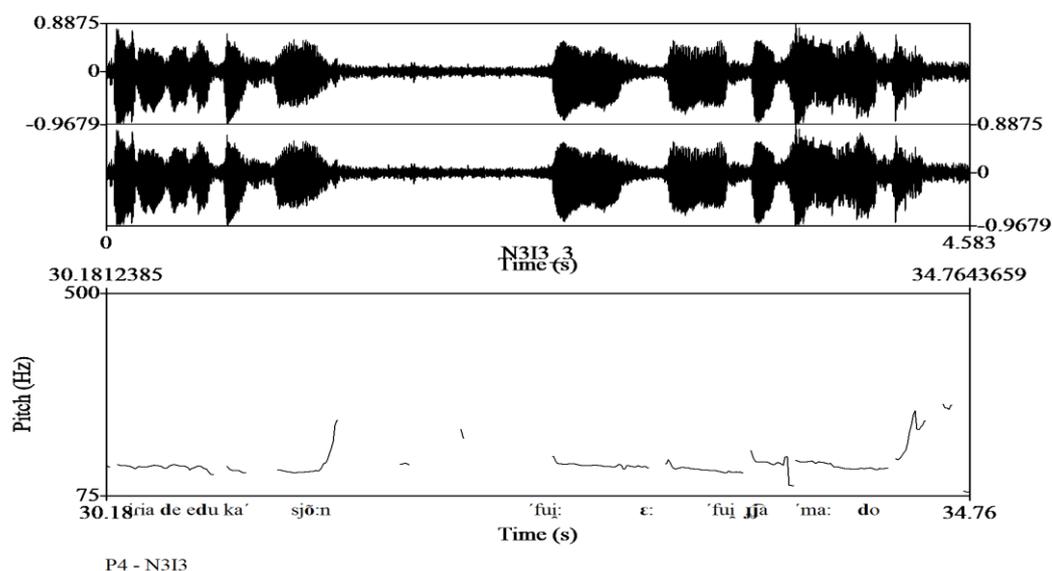
Gran parte de los hablantes ha pronunciado la frase *¡Qué disparate acabas de decir!* con un tonema ascendente suave y con las sílabas tónicas prolongadas.

f) los errores de entonación en las frases afirmativas

Las frases afirmativas en español, presentan un tonema caracterizado por una inflexión final descendente; la línea melódica sube un tono y se mantiene hasta la última sílaba tónica, luego desciende hasta el final de la frase. El PB presenta la misma característica, sin embargo, los ascensos y descensos son más bruscos en español y más suaves en portugués (MASIP, 2010) y puede variar de acuerdo con las zonas geográficas.

Para el análisis de las frases afirmativas, como en las interrogativas y exclamativas, solo se han considerado las pruebas 2 (lectura de frases) y 4 (habla semilibre). Se ha observado que las principales dificultades de los aprendices están relacionadas a la pronunciación de frases declarativas largas, con dos o más grupos fónicos. En la P2 había una enumeración cuyos dos últimos grupos fónicos iban unidos por la conjunción y, al pronunciarlas, los hablantes se han equivocado mucho.

Figura 13 - Espectrograma/oscilograma de [... 'ria de edu ka 'sjõ:n // 'fuj: ε: 'fuj jã 'ma: do] -N3I3



Fuente: Elaboración propia

En la curva de F0, se puede observar que al final de la primera y de la segunda frase el hablante ha utilizado tonemas ascendentes, cuando debería ser descendente. También se han observado errores como [la:↑/ tʃimẽ'ne:a ↓/ 'e:tʃã 'mu:tʃo 'ũ:mo↑//] (N2I5) y [tre:s↓ // xo'sε: ↓/ ar'ka:dju↑/ aũre'liã:no↓/ i la 'nĩ:na↑/ ama'rãũ:ta↓] (N2I8).

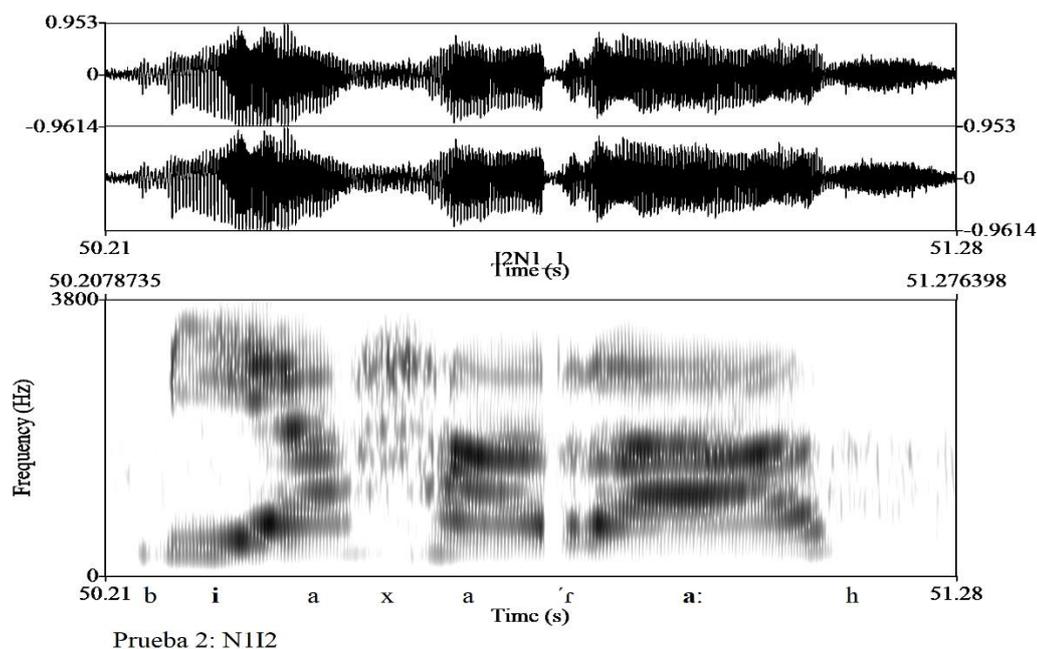
Se observan, en los enunciados pronunciados por los hablantes, sean interrogativos, exclamativos o afirmativos, además de los errores relacionados con el cambio del tonema ascendente por el descendente y viceversa, muchas oscilaciones, reflejo de las oscilaciones de tono en las sílabas dado que en español los enunciados son más regulares. También se ha observado que los descensos y ascensos realizados por los hablantes son muy suaves comparados con los realizados por los nativos; sin embargo, esta suavización no la hemos considerado como un error de entonación, solo si el aprendiz se ha equivocado y utilizado un tonema en lugar de otro.

g) los errores fonosintácticos de diéresis

Las diéresis se refieren a la pronunciación de una semivocal como vocal que transforma diptongo en hiato. Según Masip (2004), el brasileño, al hablar español, suele pronunciar las semivocales [j], [ɥ] y las semiconsonantes [j], [w] de modo más lento como se fueran una vocal plena; de esta manera, en las pruebas analizadas se ha observado que muchos hablantes

pronuncian las semivocales [i], [u] y las semiconsonantes [j], [w] como si se tratara de vocales, transformando los diptongos en hiatos como se puede observar en los espectrogramas abajo:

Figura 14 - Espectrograma/oscilograma de [biaxa'ra:h]-N112



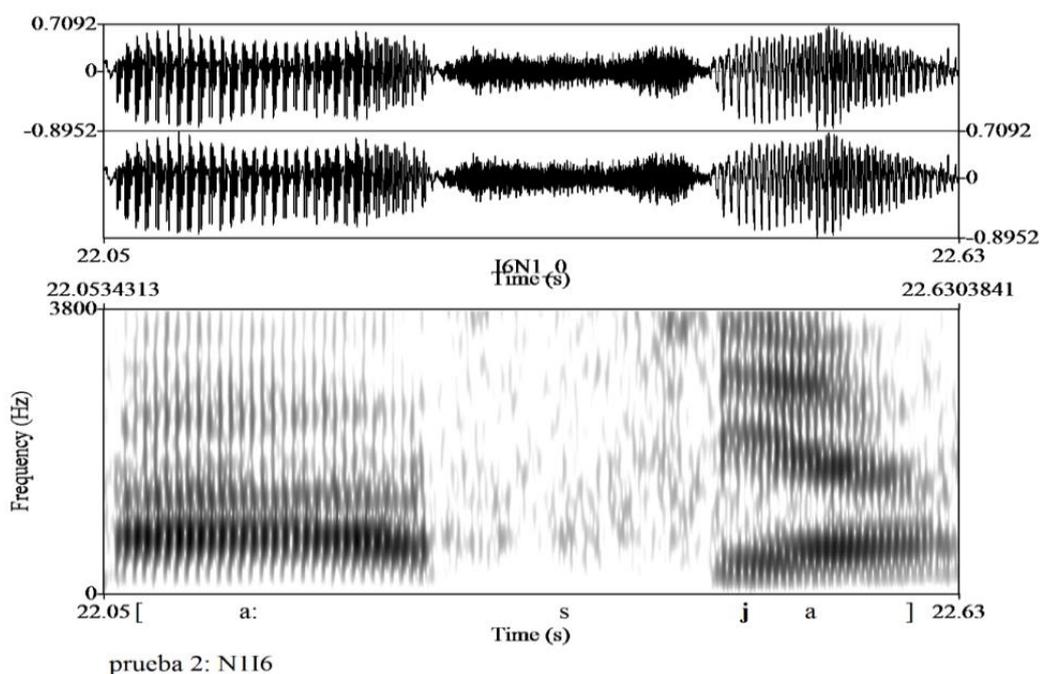
Fuente: Elaboración propia

Al pronunciar la palabra *viajarás*, se percibe lo que se ha comentado antes, los hablantes alargan las sílabas tónicas y se preocupan mucho en pronunciar cada fono; en la sílaba < via > el hablante ha pronunciado la < i > como vocal, es decir, más larga, estable y nítida que una [j]; también se observa un cambio relativamente lento de los formantes.

h) los errores fonosintácticos de sinéresis

La sinéresis se refiere al paso de dos vocales de un hiato a un diptongo creciente. En la prueba 1, aparecen las palabras *hacia* y *hacía*. En la lectura de estas palabras ha sido recurrente en los tres niveles de aprendizaje la lectura de [a'si:a] *hacía* como [a:sja] *hacia* y de [tʃimě'nea] *chimenea* como [tʃi'měnja] es decir, la transformación de un hiato en diptongo creciente, en este caso con el cambio de la sílaba tónica, como se puede comprobar en los espectrogramas abajo:

Figura 15 - Espectrograma/oscilograma de [a:sja]-N116



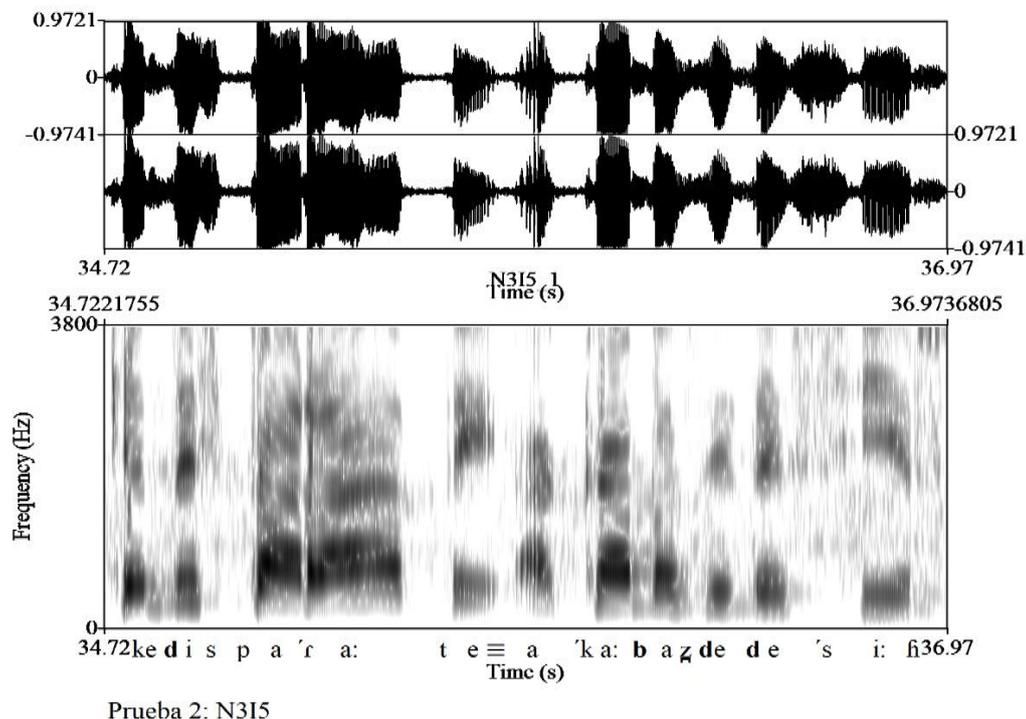
Fuente: Elaboración propia

En la palabra *hacía* que ha sido pronunciada como *hacia*, la secuencia [ja] tiene una transición rápida, aunque también se alarguen las sílabas, principalmente la tónica si comparamos con un hablante nativo de español, pero ha sido suficiente para transformar [i] en [j]. Sin embargo, podemos hacer una reflexión acerca de este error porque él también puede haber ocurrido por una lectura incorrecta (el aprendiz puede haber ignorado el acento gráfico), ya que en la prueba de habla semilibre no se ha encontrado ningún error de sinéresis.

i) los errores fonosintácticos de sinalefas

Las sinalefas consisten en la pronunciación de grupos de vocales en una sola sílaba resultante del enlace de las palabras con otras en la cadena hablada. En español solo hay la juntura de vocales diferentes si estas son átonas; si una de ellas es tónica, el enlace dependerá del hablante, pero si las dos son tónicas, no se da el enlace (MASIP, 2004).

Figura 16 - Espectrograma/oscilograma de [ˈke dispaˈra:te≡aˈka:baʒ de deˈsi:f]-N315



Fuente: Elaboración propia

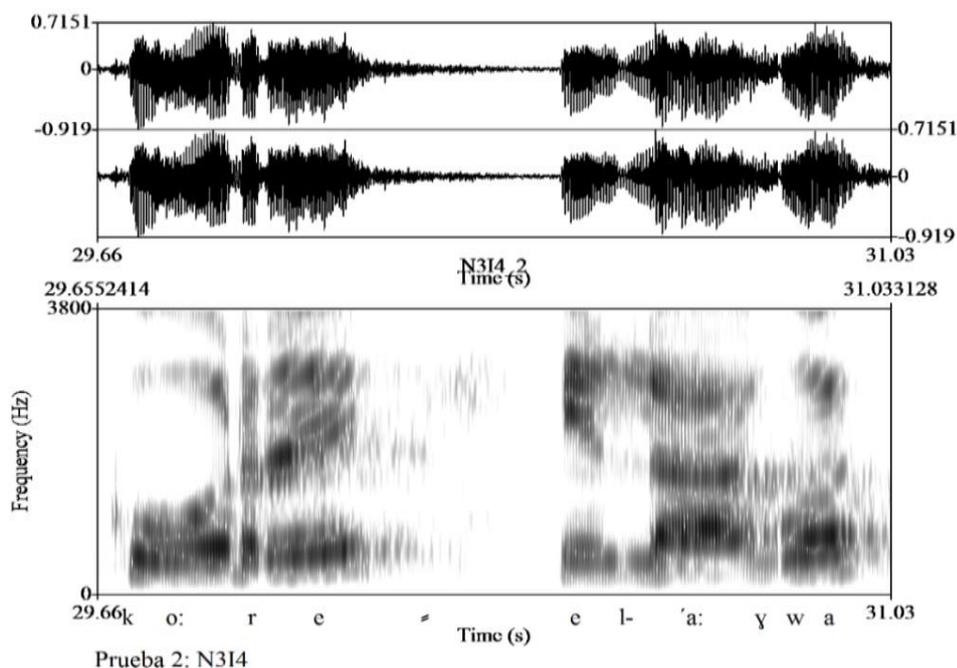
En el espectrograma se ve que no se ha hecho la juntura de la [e] átona de *disparate* y la [a] átona inicial de *acabas* pues aparece una pausa entre las dos vocales que no permiten su enlace.

j) los errores fonosintácticos de reducción (vocálica y consonántica)

La fusión de dos vocales iguales o de dos consonantes obedece los mismos principios en español y en portugués, pero en español es más frecuente pues, en portugués, en algunas situaciones esta fusión no ocurre como, por ejemplo, cuando una palabras está finalizada por vocales abiertas impiden esa fusión en portugués.

En español solo ocurre la fusión de dos vocales iguales si ellas son átonas, cuando una de ellas es tónicas, dependerá del hablante y si las dos son tónicas, generalmente, no habrá la fusión.

Figura 17 - Espectrograma/oscilograma de [ˈko:reɛl-ˈa:ywa]-N3I4



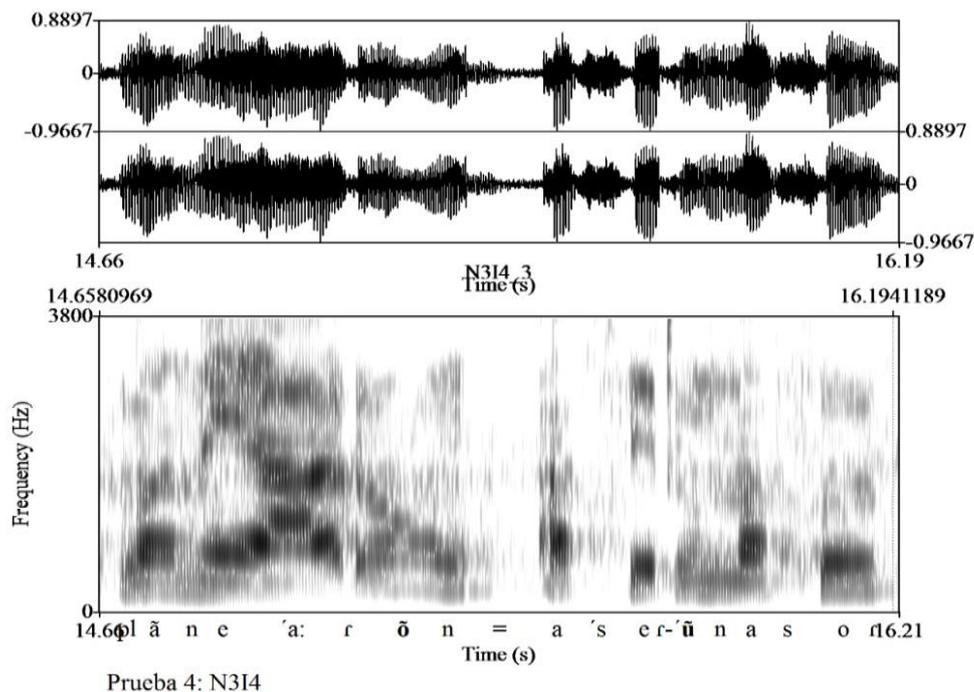
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma se observa que no hubo la fusión de la vocal de < e > de *corre* y la < e > de *el*, que debería ocurrir de modo que se pronunciara solo una de ellas, de modo ligeramente prolongado.

k) los errores fonosintácticos de resilabificación consonántica

La juntura entre vocales y consonantes ocurre siempre en la cadena hablada, es decir, cuando una palabra termina en consonante y la siguiente empieza por vocal se produce la juntura de las dos, como en [ˈtodɔs-ˈesɔs-ɔbiˈhetɔs]; sin embargo, en nuestro análisis, en muchos momentos, los aprendices no han hecho los enlaces entre las consonantes finales de las palabras y las vocales iniciales de la otra palabra, como en [ˈe:tʃɔ ˈũn-ˈõ:mbre], kēːm- mīːmaxina ˈsjõ:n=ˈɛra ˈĩm-ˈmēːnsa] (N3I7).

Figura 18 - Espectrograma/oscilograma de [plane'a:rõn=a'ser-ũna sor]-N314



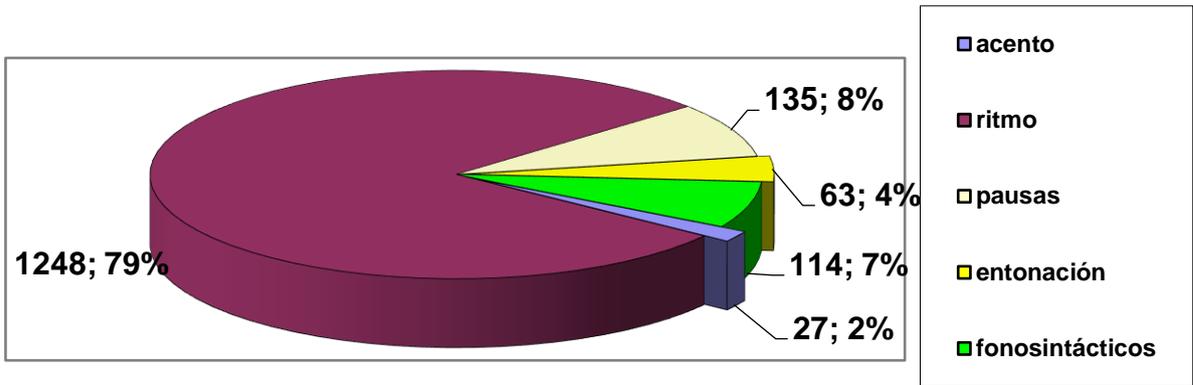
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma se puede observar que no hubo el enlace de la consonante < n > de *planearon* con la vocal < a > de *hacer*, pero se percibe que entre *hacer* y *una* hubo el enlace [a'ser-ũna]; el mayor número de errores se refiere a la ausencia de enlace entre la consonante < n > final de las palabras y la vocal de la palabra siguiente; al brasileño le resulta raro este enlace del fonema [n] final con una vocal pues en portugués solo hay palabras terminadas en < m > y se articula como velar.

Recapitulación:

El resultado final en porcentaje del total de errores de la pronunciación de los elementos suprasegmentales encontrados en la interlengua de los informantes está presentado en los gráficos 5, 6 y 7.

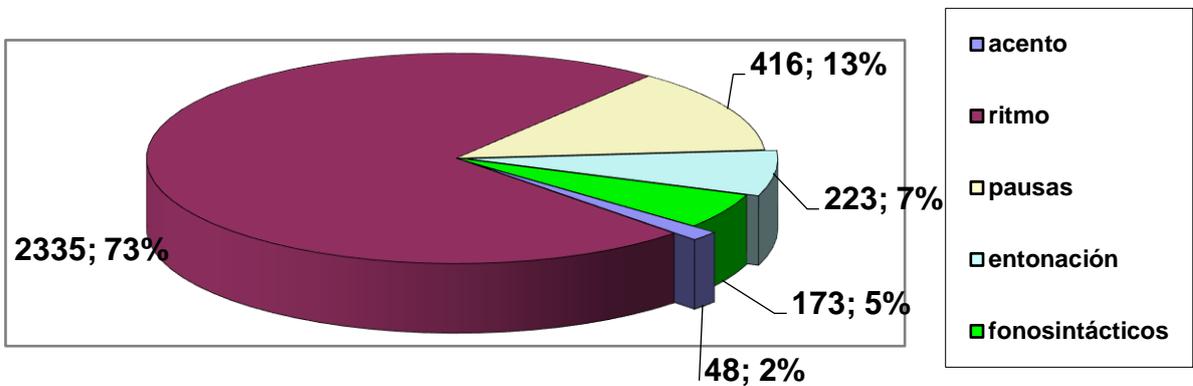
Gráfico 5 - Porcentaje de errores suprasegmentales en el N1



Fuente: Elaboración propia

En el N1, predominan los errores de ritmo y en porcentajes bastante inferiores los errores de pausas, los fonosintácticos y los entonación y acento.

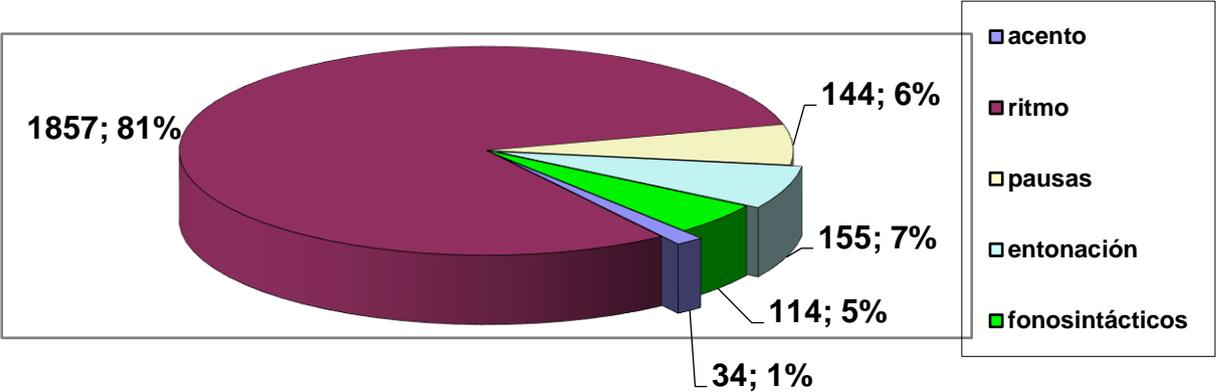
Gráfico 6 - Porcentaje de errores segmentales en el N2



Fuente: Elaboración propia

En el N2, los de ritmo siguen siendo los errores más significativos, en segundo lugar los de pausas, luego los de entonación y los fonosintácticos y de acento.

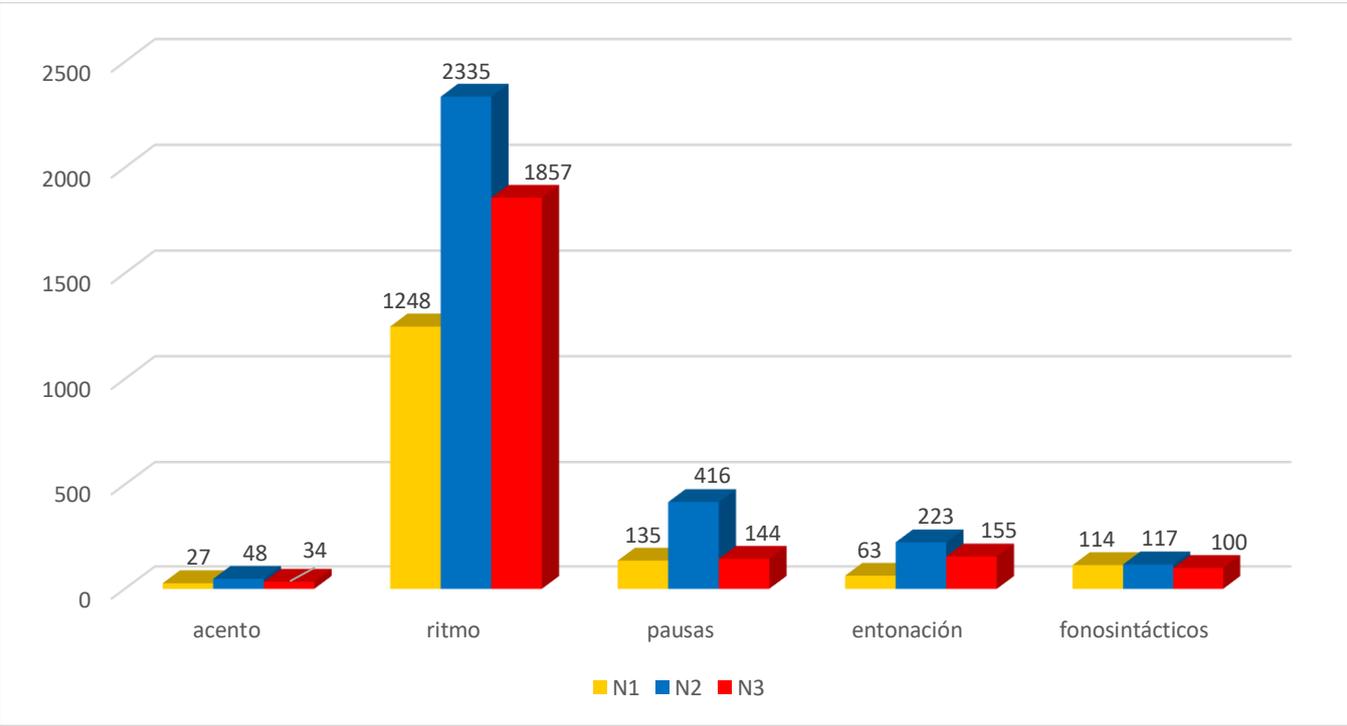
Gráfico 7 - Porcentaje de errores segmentales en el N3



Fuente Elaboración propia

En el N3, siguen predominando los errores de ritmo, seguidos de los errores de entonación, de pausas y los fonosintácticos y de acento.

Gráfico 8 – Errores suprasegmentales por niveles de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Como se puede notar en los gráficos, los errores suprasegmentales más presentes en la interlengua oral de los estudiantes son los de ritmo (1248 en el N1, 2335 en el N2, 1857 en el N3); ellos transfieren las características de su lengua materna, el PB, hacia el español puesto

que el portugués es una lengua de ritmo isoacentual y el español de ritmo isosilábico. Estos errores son permanentes en los tres niveles de aprendizaje y ha sido la característica que más ha marcado el acento extranjero de los aprendices. En segundo lugar, aparecen los errores de pausa también presentes en los tres niveles de aprendizaje y común a todos los estudiantes de lenguas extranjeras (135 en el N1, 416 en el N2, 1440 en el N3); estos errores pueden (a) venir provocados por la naturaleza del soporte escrito (lectura), (b) por la falta de fluidez habitual en todos los aprendices de lenguas extranjeras o (c) estar relacionados con una característica de la variante hablada en la región nordeste de Brasil, donde se suelen pronunciar más lentamente los sonidos, principalmente las sílabas tónicas. En tercer lugar en número de errores están los errores de entonación (63 en el N1, 223 en el N2, 155 en el N3); en cuarto los fonosintácticos (144 en el N1, 173 en el N2, 100 en el N3) y en quinto, los de acento (27 en el N1, 38 en el N2, 34 en el N3). Los errores de entonación, como ya se ha dicho, son errores graves porque dejan de revelar las intenciones y el estado de ánimo del hablante.

Se han observado, en las tablas 1 y 2 y en el gráfico 8, que todos los errores suprasegmentales crecen muy significativamente en todos niveles de aprendizaje, los números son altos e inspiran atención. No se puede descartar que algunas características de las variantes habladas en las ciudades donde viven esos informantes, anteriormente comentadas, contribuyan para que el alumno cometa muchos de esos errores; sin embargo, la explicación que podemos dar para el mantenimiento de tantos errores suprasegmentales en la interlengua de esos aprendices en todos los niveles de aprendizaje puede ser (a) la insuficiente formación que los profesores de esos informantes tienen sobre la enseñanza de la pronunciación, que, según nuestro análisis, no han hecho ninguna asignatura durante su carrera, tampoco han hecho curso de formación complementaria que tratara de este tema; (b) las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos suprasegmentales y las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad, quizá como consecuencia de la falta de preparo del profesor para enseñar la pronunciación. Según nuestra observación, aunque se haya practicado algunos ejercicios de entonación, ninguna instrucción ha sido dada sobre los tonemas en español, solo se han observado explicaciones sobre el uso del acento ortográfico de ese idioma; la corrección fonética de los elementos suprasegmentales ha sido únicamente del acento; y (c) el manual utilizado para enseñar la enseñanza de ELE que propone pocas actividades para trabajar el componente fónico en los niveles inicial e intermedio y su total ausencia en el nivel avanzado; además, esas actividades trabajan pocos elementos suprasegmentales, no están relacionadas con las dificultades específicas que tienen los brasileños, están enfocadas más al

aprendizaje de la ortografía que de la pronunciación y no se relacionan con a la lengua oral. Todos estos problemas son obstáculos en la adquisición fónica de estos estudiantes.

6.4.1.2 Nivel segmental

Este análisis tiene la finalidad de describir la pronunciación de los elementos segmentales en los aprendices potiguares y cearenses de español de la UERN. Los elementos segmentales se refieren a los sonidos vocálicos y consonánticos; todas las pruebas, P1, P2, P3 y P4, han sido utilizadas para el análisis de estos elementos. Tras la transcripción fonética y el uso en algunas situaciones del programa Praat, construimos las tablas 3 y 4 con los errores relacionados con las vocales y las tablas 5 y 6 con los errores referentes a la pronunciación de las consonantes.

6.4.1.2.1 Errores en la pronunciación de las vocales

Tabla 3 - Errores de pronunciación de las vocales por pruebas

Tipo de errores	N1P1	N1P2	N1P3	N1P4	N2P1	N2P2	N2P3	N2P4	N3P1	N3P2	N3P3	N3P4
Nasalización excesiva	60	162	200	85	65	168	211	610	65	184	211	514
Abertura de /e/	3	8	11	4	11	14	19	106	4	2	13	78
Abertura de /o/	8	3	4	2	14	8	10	13	4	2	3	10
Cierre de /e/	1	13	9	2	2	22	11	38	-	15	2	18
Cierre de /o/	-	4	10	1	6	7	11	31	8	7	11	14
Pronunciación de [u] como [i]	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	1
Diptongación	2	16	7	3	2	12	9	34	2	13	5	12
Monoptongación	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	-	18
Pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e]	1	-	8	-	-	-	8	-	-	1	8	-
Total por pruebas	76	206	251	97	100	231	279	848	83	224	255	665

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4 - Total de errores de pronunciación de las vocales por niveles de aprendizaje

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total (N1 + N2 + N3)
Nasalización excesiva	507	1.054	974	2.535
Abertura de /e/	26	149	98	273
Abertura de /o/	17	45	19	81
Cierre de /e/	25	73	35	133
Cierre de /o/	15	55	40	110
Pronunciación de [ɥ] como [l]	3	-	3	6
Diptongación	28	58	31	117
Monoptongación	-	16	18	34
Pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e]	9	8	9	26
Total	630	1.458	1.227	3.315

Fuente: Elaboración propia

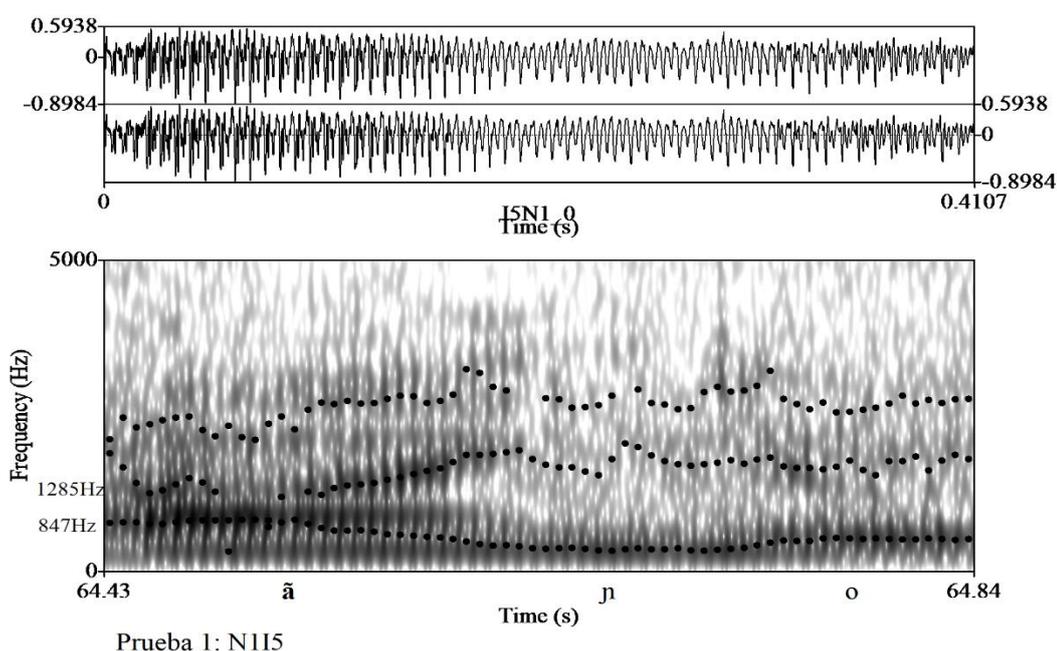
De acuerdo con lo que se ha observado en las pruebas analizadas y expuestas en las tablas 3 y 4, se pueden comentar los siguientes aspectos de los elementos segmentales:

a) la nasalización excesiva

En español y en portugués las vocales se nasalizan delante de los fonemas nasales /m/, /n/ y /ɲ/; sin embargo, en portugués, las vocales nasales son fonológicas, en español son alófonos contextuales. Para Cavalieri (2010), la nasalización es una característica marcadora de las variantes diatópicas del PB; otra característica de las consonantes nasales del PB es que tienden a nasalizar tanto las vocales anteriores como las posteriores a ellas (BRITO DOS SANTOS; AGUIAR, 2010). La nasalización de la vocal posterior es una característica típica de la variante hablada en el nordeste de Brasil; Brito dos Santos y Aguiar (2010, p. 33) la explica como “espraiamento progressivo da ressonância nasal /m/” que nasaliza los fonemas posteriores. Estas características expliquen el origen del gran número de errores de nasalización de las vocales encontrados en la interlengua de los estudiantes brasileños de español. Se han observado errores como por ejemplo, [mãˈɲãːna kõˈmiẽːnːsãũːn laz bakaˈsjõːnes-ẽːn-es pãːɲa] *mañana comienzan las vacaciones en España*, [ˈũːn-ˈõːmbre] un hombre, [kẽːm-mĩːmaxinaˈsjõːn-ˈera ʝm-ˈmẽːnsa] *que en mi imaginación era inmensa*. Somos conscientes de que en español algunas de estas vocales también se nasalizan. Pero en estos casos (y en los demás), se produce una nasalización mucho mayor que en español, por ello las destacamos con la negrita porque vemos como un error. Sobre la nasalización de la vocal posterior por la consonante nasal hemos encontrado errores como [ˈmũːtʃo] *mucho* y [ˈɲõːɲõ] *ñoño*.

No hay un consenso entre los investigadores sobre las características acústicas de las vocales nasales, sin embargo, en los resultados de algunas investigaciones hay puntos que parecen comunes como la reducción de la intensidad del primer formante, las barras de los formantes son más anchas si se comparan con la vocal oral y en el caso del PB presenta mayor duración que la oral, lo que afecta a la duración de la sílaba que se queda más larga. La nasalización de las vocales puede ser observada en el espectrograma abajo:

Figura 19 - Espectrograma/oscilograma de [˜a:po]-N115



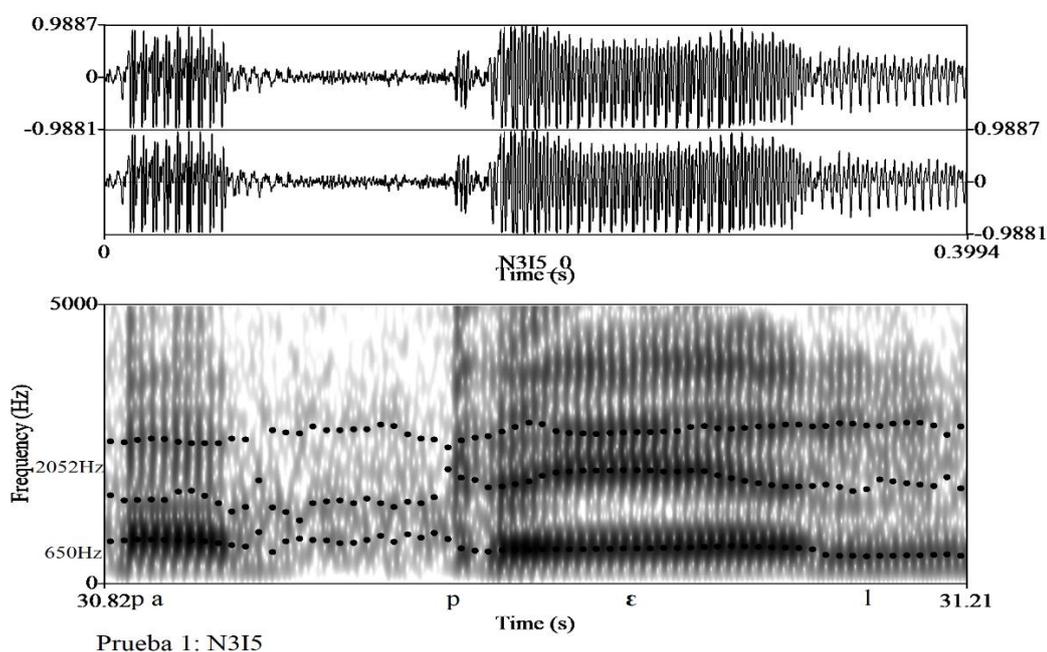
Fuente: Elaboración propia

No hay un consenso entre los investigadores sobre las características acústicas de las vocales nasales; sin embargo, en los resultados de algunas investigaciones hay puntos que parecen comunes como la reducción de la intensidad del primer formante, las barras de los formantes son más anchas si se comparan con la vocal oral y en el caso del PB presenta mayor duración que la oral, lo que afecta a la duración de la sílaba que se queda más larga. El espectrograma es de una voz masculina y el primer formante de [˜a] tiene 847Hz y el segundo 1285Hz; en él se nota una la barra de nasalidad antes del primer formante.

b) la abertura de /e/ y /o/

El PB cuenta con un complejo sistema vocálico. En él hay siete vocales fonológicas orales /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ y cinco nasales /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/. Segundo Viegas y Cambraia (2011), la pronunciación de las vocales medias < e > y < o > abiertas es uno de los hechos lingüísticos más característicos del PB. Estas dos vocales se pronuncian predominantemente como abiertas en el norte y nordeste de Brasil. Al analizar las pruebas identificamos la pronunciación de [ɛ] en palabras como [ˈɛxe] *eje*, [alɛˈli] *alelí*, [paˈpɛl] *papel*, [ˈgɛra] *guerra*, [mɛˈxor] *mejor*, [ˈɛ:ra] *era*, [ˈmɛ:dikos] *médicos*, [paˈrɛ:se] *parece*, [koroˈnɛ:l] *coronel*, [ˈbɛ:ka] *beca*, [fjɛ:ʃta] *fiesta*, [ɛˈla:do] *helado* y de [ɔ] en palabras como [tɔˈta:l] *total*, [ˈbɔ:s] *voz*, [mɛˈmɔ:rja] *memoria*, [ˈkɔ:re] *corre*, [ˈkɔ:la] *cola*, [iʃˈtɔ:rja] *historia*, [ˈɔ:ras] *horas*, [mɛˈhɔr ˈfɔ:rma] *mejor forma*. En los espectrogramas 18 y 19 se puede observar la pronunciación de [ɛ] y de [ɔ] en las palabras *papel* y *voz*.

Figura 20 - Espectrograma/oscilograma de [paˈpɛ:l]-N315

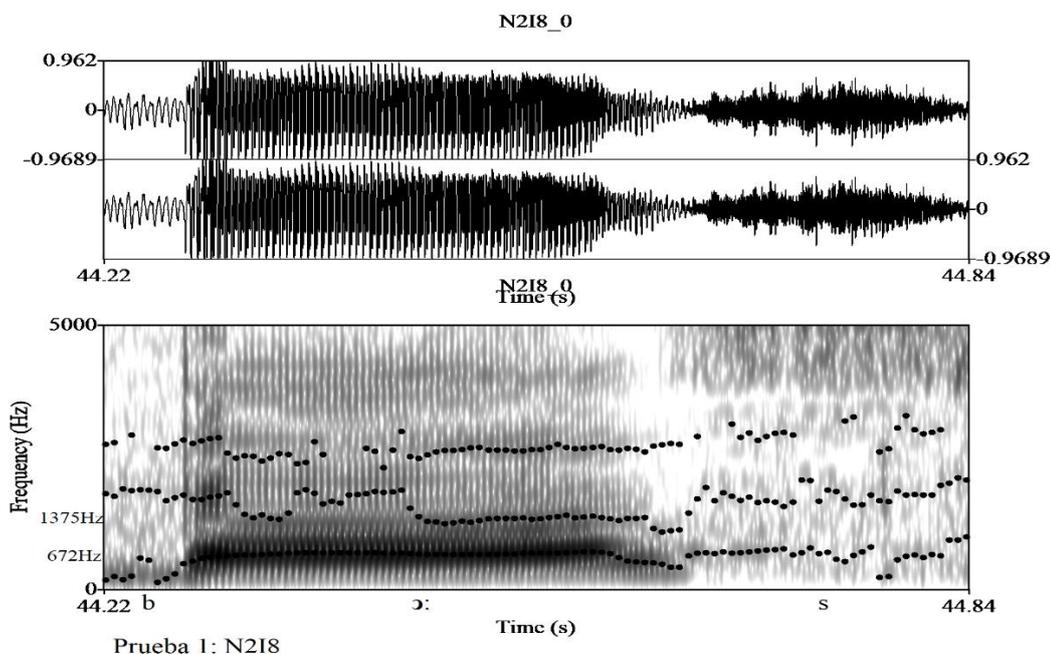


Fuente: Elaboración propia

El espectrograma es de una voz femenina y el primer formante de [ɛ] es de 650Hz y el segundo 2052Hz. Según Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]), la frecuencia media del primer formante de [e] en la voz femenina sería de 576Hz y la del segundo sería de

2.367, es decir, se ha pronunciado una [ɛ] que tiene frecuencia más alta en F1 y más baja en F2 si la comparamos con [e] pues para pronunciar [ɛ] el dorso de la lengua queda más bajo que para pronunciar [e] y por lo tanto el primer formante es más alto.

Figura 21 - Espectrograma/oscilograma de [ˈbo:s]-N2I8



Fuente: Elaboración propia

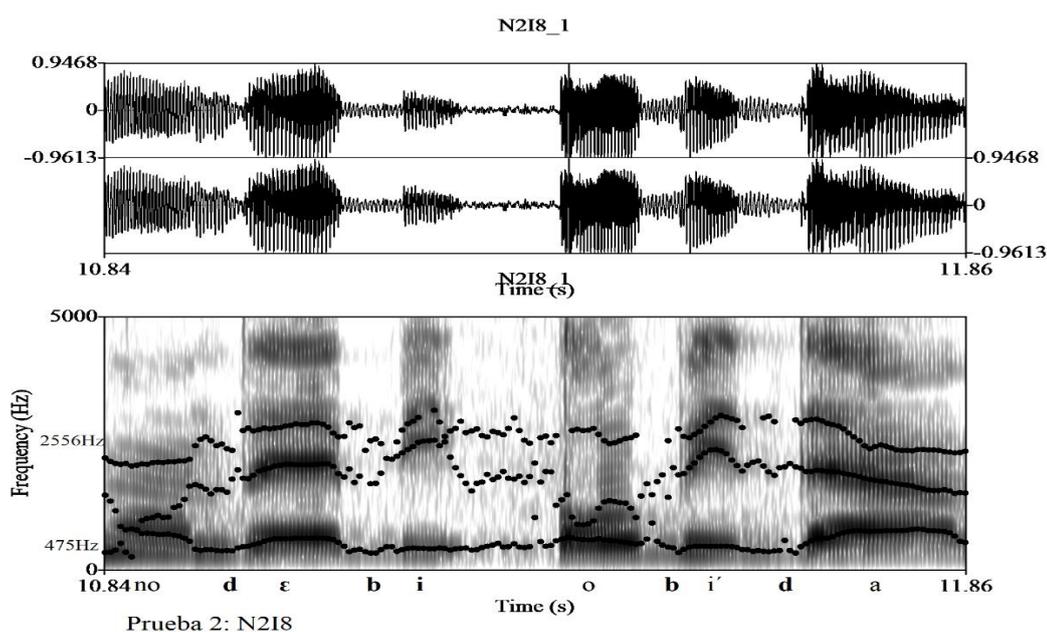
El espectrograma es de una voz femenina y el primer formante de [ɔ] es de 672Hz y el segundo 1.375Hz. Según Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]), la frecuencia media del primer formante de [o] en la voz femenina sería de 586Hz y la del segundo sería de 1.201Hz es decir, se ha pronunciado una [ɔ] que tiene frecuencia más alta en F1 y en F2 si comparamos con las frecuencias de [o].

c) el cierre de [e] y de [o]

Algunos estudios realizados sobre la pronunciación de las vocales átonas finales “e” y “o” del PB indican que hay una tendencia de realización de estas vocales átonas finales como [i] y [u], tanto en la pronunciación culta como en la coloquial brasileña, en muchas de las áreas geolingüísticas del país; también cuando se tiene [i], [u] tónicos, las pretónicas [e], [o] se elevan hasta nivelarse con las altas como se puede escuchar en un lenguaje menos cuidado [mĩ'ñinu] por [mẽ'ñĩno], [bu'ñitu] por [bonito]; Caruso (1989) afirma que en las regiones del norte y

nordeste de Brasil hay una predominancia casi absoluta de la realización de las átonas finales [e], [o] como [i], [u], como consecuencia de la antigua pronunciación lusitana. Cavaliere (2010) explica en sus trabajos que este fenómeno, denominado por él de armonización vocálica, carece de más estudios pues hay diferentes comportamientos a la hora de pronunciarlas; por ejemplo, hay casos observados en el nordeste de Brasil en los que la pretónica alta [e] también se pronuncian como [i]: [si'mēti] por [se'mēti]. Tal vez por estas características de la variante hablada en la región de los estudiantes, el nordeste de Brasil, se han encontrado en esta investigación errores como [ʔi:zmi] *chisme*, [si'gũ:ɲdu] *segundo*, [is'pã:na] *España*, [mi] *me*, [di] *de*, [si] *se*, [pa're:si] *parese*, [ʔũ:mu] *humo*, [profe'so:ris] *profesores*, [ʔũ:niku] *único*, [ʔju:gu] *yugo*, [ĩŋkah'ga:du] *encargado*, [kõmu] *como*, [la:du] *lado*, [ʔi:ku] *chico*, [gra:tu] *grato*, [mur'mu:ɬu] *murmullo*, [bo'ni:tu] *bonito*, [re'kwɛ:hdu] *recuerdo*, [ʔmi:zmu] *mismo*, [er'mã:nu] *hermano*, [ʔsɔ:lu] *solo*, [ʔu:ɬimu] *último*, [ʔsa:badu] *sábado*, [ʔgra:du] *grado*, etc.

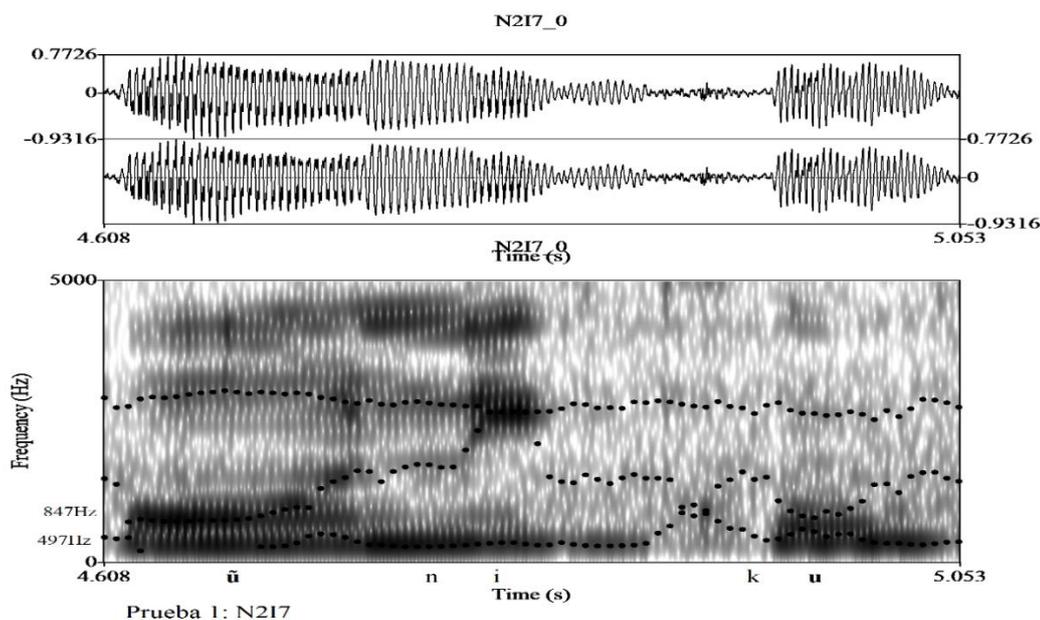
Figura 22 - Espectrograma/oscilograma de [de:bi obi'da:]-N2I8



Fuente: Elaboración propia

El espectrograma es de una voz femenina; la F1 de la [i] de [dɛ:bi] *débil* es de aproximadamente 475Hz y la F2 de 2.556Hz. De acuerdo con Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]) la frecuencia media del primer formante de [e] en la voz femenina sería de 576Hz y la del segundo sería de 2.367Hz.

Figura 23 - Espectrograma/oscilograma de [´u:niku]-N2I7



Fuente: Elaboración propia

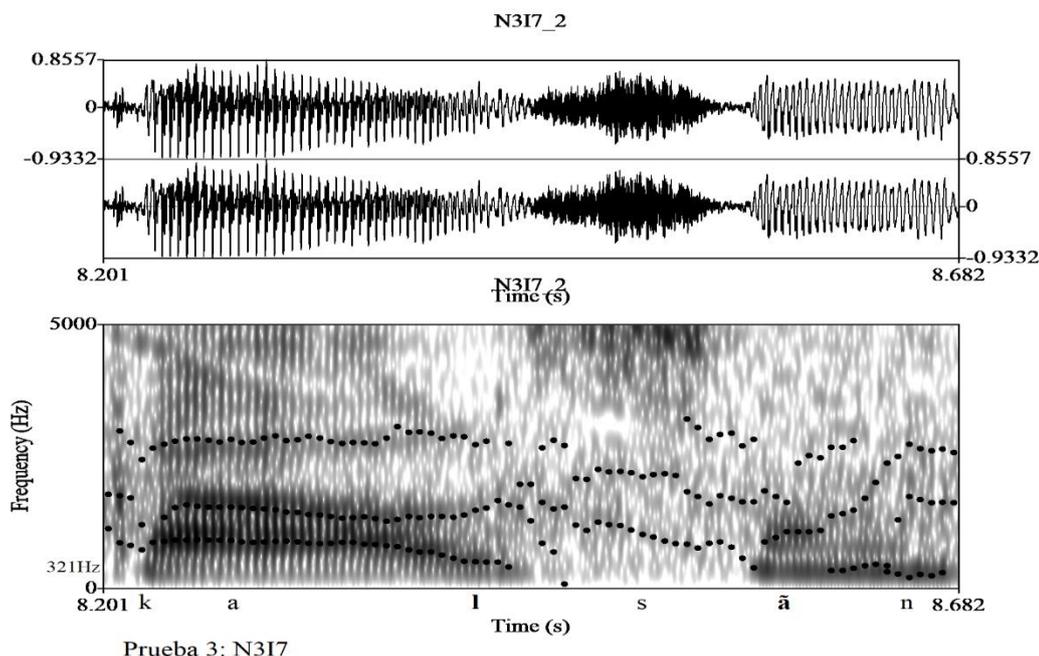
El espectrograma de voz femenina indica que la [u] final tiene F1 de 497Hz y F2 de 843Hz. Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]) indican que la frecuencia media del primer formante de [u] en la voz femenina sería de 390 Hz y la del segundo sería de 937Hz; para la [o] el F1 sería de 586Hz y el F2 1.201Hz.

Como se puede ver en las tablas 3 y 4, los errores de cierre de [e] y de [o] se encuentran en todos los niveles de aprendizaje.

d) la pronunciación de [u] como [l]

Los errores relacionados con la pronunciación de [u] como [l] han sido pocos, 3 en el N1 y 3 en el N3 y los podemos asociar a generalizaciones de las reglas recibidas en clase. Normalmente el profesor explica que en español la [l] no puede tener el sonido de [u] como ocurre en portugués; el aprendiz ha generalizado y pronunciado la [u] como [l] como en [ka:lsã̃n] y [si'l'da:de].

Figura 24 - Espectrograma/oscilograma de [ˈka:lsãn]-N317



Fuente: Elaboración propia

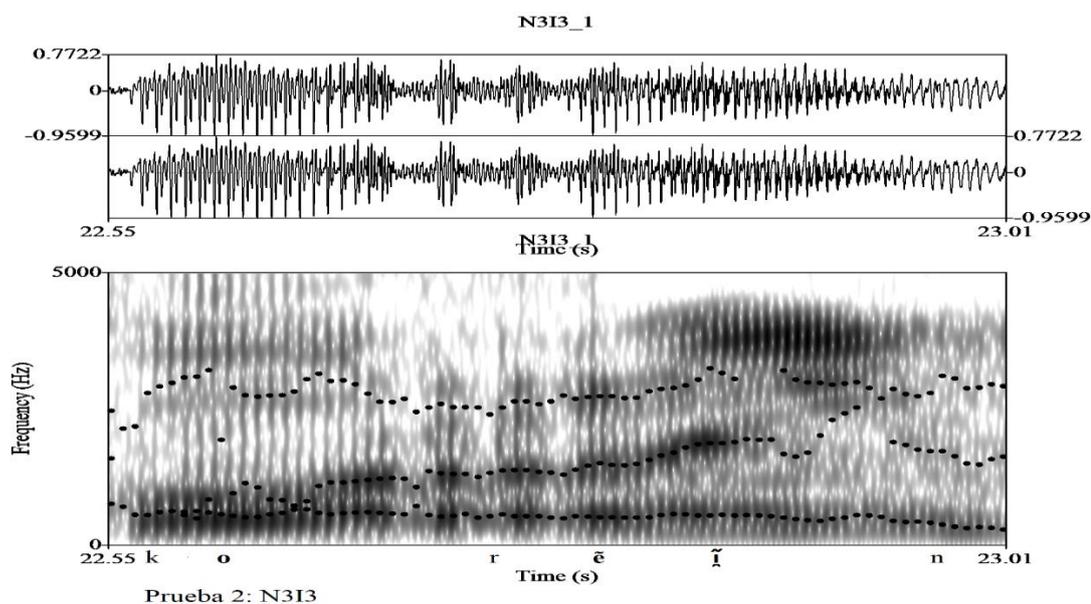
En el espectrograma arriba es de una voz femenina y en él se puede ver, mediante los formantes, que la < u > de la palabra *causan* ha sido pronunciada como [l]. De acuerdo con Quilis (1988) la F1 media de [-l-] tónica es de 328 Hz y de la [ʊ] 360 Hz. La frecuencia aproximada de [l] ha sido de 321 Hz, muy próxima de la nasal [n] con 290 Hz. Además de la frecuencia de F1, se puede ver que hay más nitidez y estabilización de los formantes, que son más dibujados en una consonante como [l] que en la glide posterior.

e) los errores de diptongación

En este análisis observamos tres tipos de diptongación: (a) una intralingual que se puede entender como una generalización de reglas basadas en la existencia en español de palabras que diptongan en su sílaba tónica como *puerta, siete, diez, fuerte, hueso, nuestro, tierra, fuego*, etc., y en las reglas de diptongación verbal. En portugués estas palabras son: *porta, sete, dez, forte, osso, nosso, terra, fogo*; la existencia de tantas palabras que tienen un diptongo en español y en portugués no genera una creencia corriente entre los brasileños de que hablar español es diptongar. Así, en las clases de español para brasileños, se observa esa tendencia a la diptongación por parte de los aprendices como una especie de ultracorrección. Encontramos en nuestro análisis pruebas, por ejemplo, de que en la pronunciación de algunas palabras, el

aprendiz intenta aproximar la forma léxica del español utilizando diptongos crecientes inexistentes en este idioma, como [ˈgje:ra] *guerra*, [ˈfwoto] *foto*, [ˈpje:ʃte] *peste*, [kje] *que*, [ɪˈmjê:n̩sa] *inmensa*, [kõmˈprjê:n̩des] *comprendes*, etc.; (b) otras dos de origen interlingual que pueden tener origen en los hecho de que en portugués predomina una pronunciación diptongada de [ê] que se sustituye por [ẽ] y de [ã] que se sustituye por [ãũ] como en [ẽˈkõntro] *encuentro* y [bõũ] *bom* (CAVALIERI, 2010); como ejemplo de estos dos tipos de diptongación interlinguales encontramos en nuestro análisis: [ˈde:bẽĩn] *deben*, [ˈkorẽĩn] *corren*, [ẽĩnkahˈga:do] *encargado*, [ˈkohẽĩn] *corren*, [ˈkau:zãũn] *causan*, [tãmbiẽĩn] *también*, [ẽĩn] *en*, [tẽˈni:ãũn] *terminan*, [erãũn] *eran*, [keˈdarãũn] *quedaron*, [lɛˈbãũn] *lleban*, [pweɔdẽĩn] *pueden*, [disˈku:bẽĩn] *descubren*, [ˈmatãũn] *matan*. El tercer tipo de diptongación interlingual encontrado en este análisis (c), que también es común en muchas comunidades lingüísticas del nordeste de Brasil, se refiere al uso de la diptongación con la semivocal [j]. De acuerdo con Silva de Aragão (2009) se suele hacer uso de la diptongación decreciente con esta semivocal en contextos específicos (palabras monosílabas o disílabas, con la presencia de /s/ o /z/ y en sílabas tónicas). Así, muchos hablantes de esta región suelen pronunciar, por ejemplo, [fejs] *fez* y [paɪs] *paz*. En este análisis hemos encontrado errores relacionados con esta variación existente en la región de los hablantes como: [ˈboi:s] *voz*, [ˈtoi:s] *tos*, [lai:s] *las*, [eɪs] *es*, [bai:s] *vas*, etc.

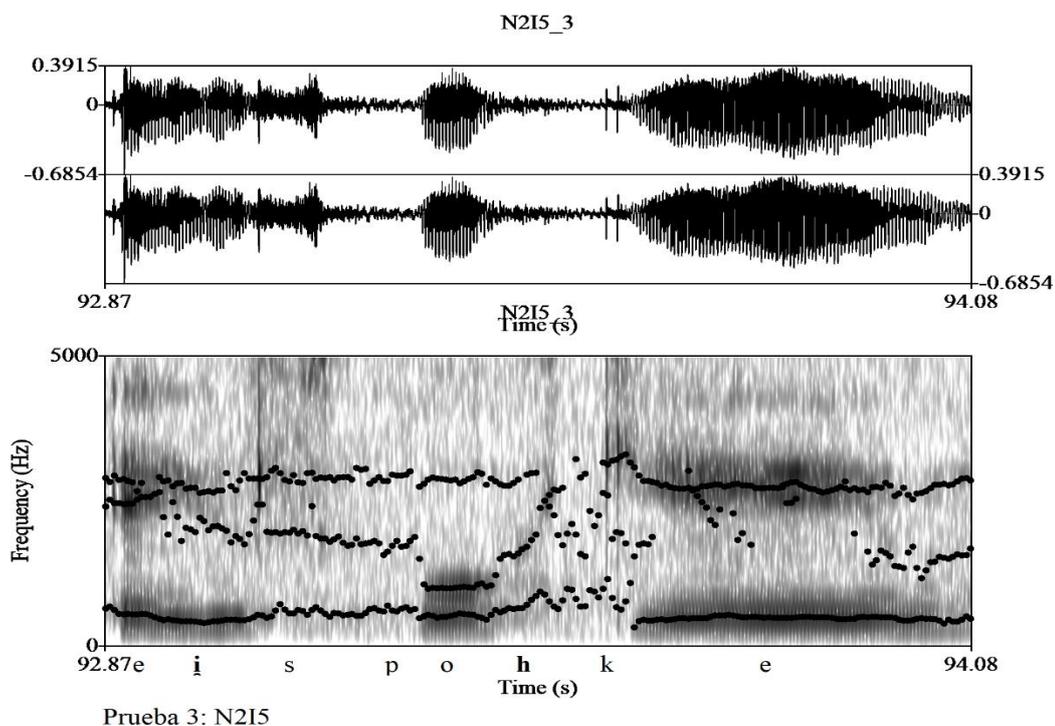
Figura 25 - Espectrograma/oscilograma de [ˈko:rẽĩn]-N313



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el espectrograma de arriba, los formantes indican que entre las consonantes [r] y [n] aparecen las vocales [ē] y [ī] es decir, la vocal [e] ha sido diptongada en [ēī]; también se percibe la presencia de la [ī] a través del cambio de formantes.

Figura 26 - Espectrograma/oscilograma de [´ej:s poh´ke::]-N2I5



Fuente Elaboración propia

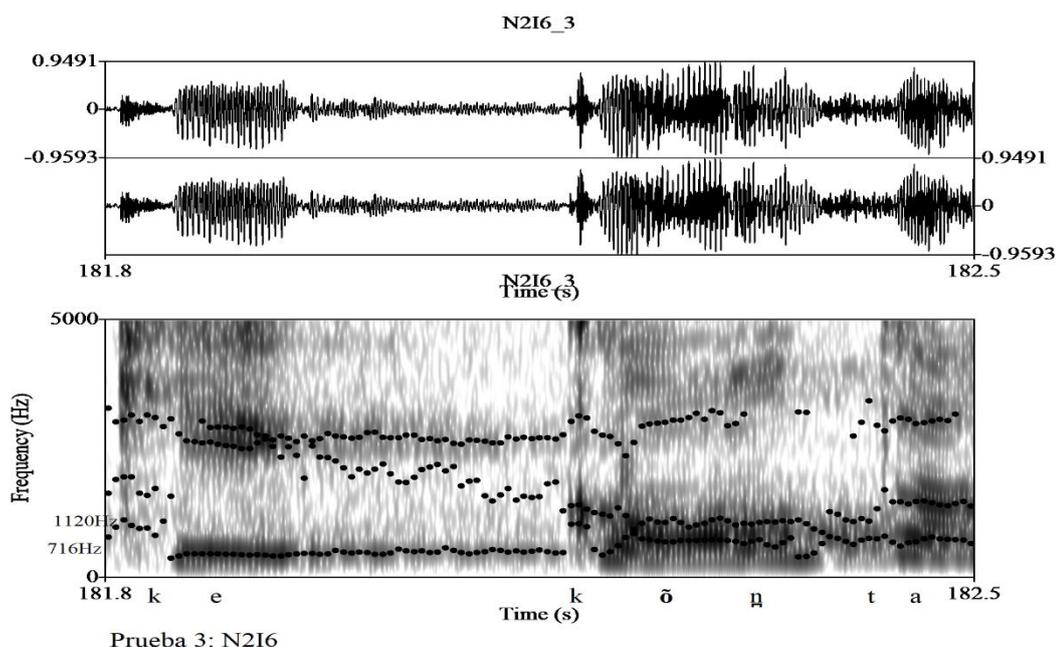
En este espectrograma, al observar los formantes, se observa que después de la [e] inicial, aparece la vocal [i], caracterizando la diptongación de [es] en [e_is]; también se percibe la presencia de la [ī] por medio del cambio de formantes.

f) los errores de monoptongación

En muchos momentos del análisis de las pruebas de habla semilibre encontramos casos en los que los hablantes han pronunciado diptongos como vocales simples. Esa monoptongación ocurrió en situaciones como, por ejemplo, [´bē:ɲdo] *viendo*, [´porko] *puerco*, [pa´rē:ɲte] *pariente*, [desi´di:rõn] *decidieron*, [´sē:mpre] *siempre*, [disiɟ´ti:rõn] *desistieron*, [´kõ:ɲta] *cuenta*, [al´mo:rso] *almuerzo*, [´trĩ:ɲta] *treinta*, [de´ɟtudo:s] *de estudios*, [planea´mē:ɲto] *planearon*, [bēɲti´sɛ:ti] *ventisiete*, [´ne:tos] *nietos*, [kõ´me:rõn] *comieron*,

[aprẽɲde:se] *aprendiese*, [bol'berõn] *bolbieron*, etc. En portugués estas palabras son: *vendo, porco, parente, decidiram, sempre, desistiram, conta, almoço, trinta, de estudo, planejamento, vinte e sete, netos, comeram, aprendesse y voltaram*, es decir, gran parte de ellas fueron pronunciadas semejantes al portugués.

Figura 27 - Espectrograma/oscilograma de [ke: ˈkõ:ɲta]-N2I6



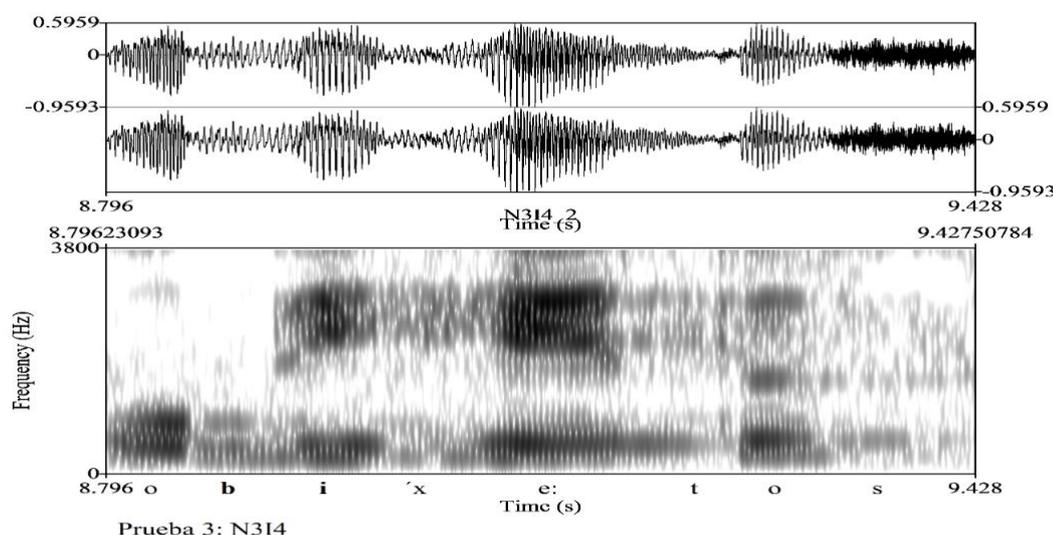
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma, al ver los formantes, observamos que el diptongo [we] de *cuenta* no se ha realizado; la informante lo ha reducido a la vocal nasal [õ] que tiene la F1 716Hz y la F2 1.120Hz (aunque pueda haber un vestigio de [w] muy breve por el descenso del F1).

g) pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e]

Según Cavalieri (2010), en el PB, hay algunos grupos consonánticos débiles que se destruyen con la inclusión de una vocal epentética; así palabra como *ritmo* y *advogado* se pronuncian como [ˈhítimu] y [adivoˈgadu]. En nuestro análisis, encontramos la inclusión de una vocal epentética en la palabra *objetos* que ha sido pronunciada [obiˈxe:tos] en la prueba 3. En otros momentos, encontramos la inclusión de la vocal [e] en palabras como *gravedad* que ha sido pronunciada [grabeˈda:de] y en *ciudad* que ha sido pronunciada solo en una situación en el N1 como [siˈlˈda:de] por el informante 2.

Figura 28 - Espectrograma/oscilograma de [obi'xe:tos]-N314



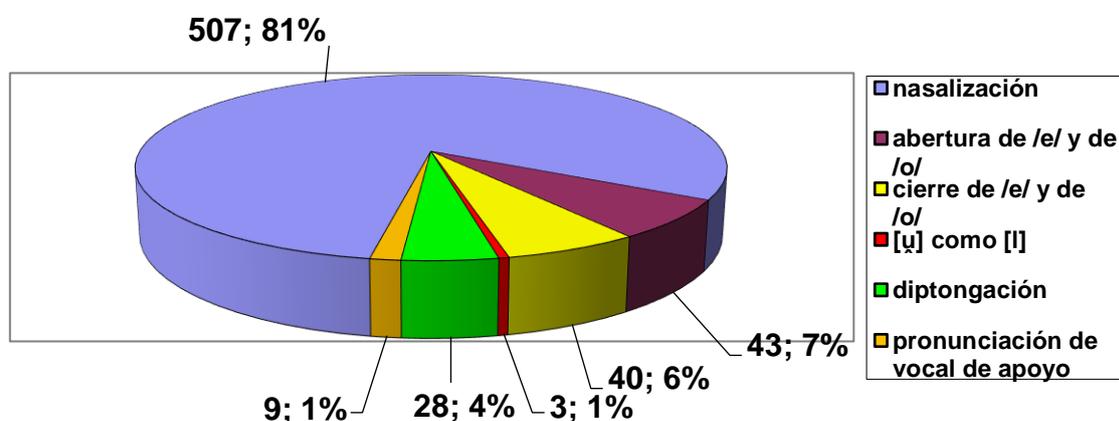
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma anterior, al observar los formantes se percibe nítidamente la presencia de la vocal [i] después de la consonante [b].

Rescapitulación:

Tras los resultados expuestos en las tablas 3 y 4 y los comentarios hechos sobre cada tipo de error relacionado con los elementos segmentales, para una mejor visualización del total de errores en cada nivel de aprendizaje encontrado en el análisis de la interlengua oral de los informantes, hemos construido los gráficos 9, 10 y 11.

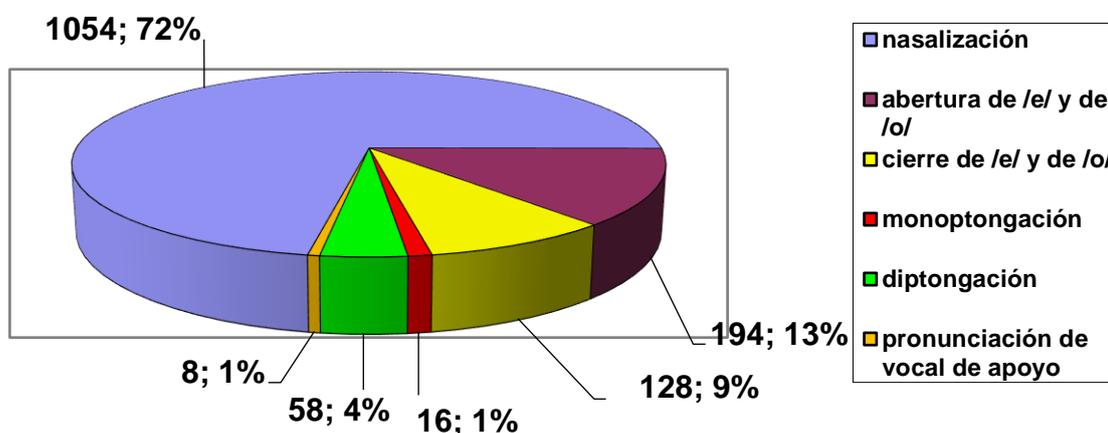
Gráfico 9 - Porcentaje de errores de las vocales en el N1



Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra que el 81% de los errores que cometen los alumnos en el N1 están relacionados con la nasalización excesiva de las vocales tanto anteriores como posteriores a la consonante nasal; esta es una característica marcadora de las variantes diatópicas del PB. En segundo lugar, se puede notar la abertura de las vocales /e/ y /o/ (7%), en tercer lugar, el cierre de las vocales /e/ y /o/ (6%) y en cuarto, la diptongación que ha ocurrido incluso en las pruebas de lectura (4%). Los errores relacionados con la pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e] y de [u] como [l] han tenido el porcentaje de 1% cada uno; no se han detectado en este nivel los errores relacionados con la monoptongación.

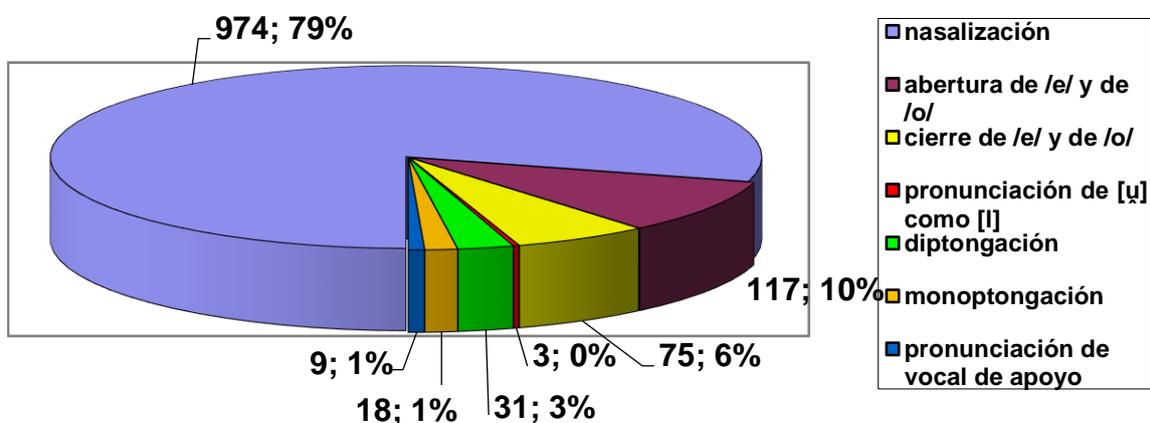
Gráfico 10 - Porcentaje de errores de las vocales en el N2



Fuente: Elaboración propia

La nasalización (72%), en el N2, también aparece en primer lugar en número de errores; en segundo lugar, la abertura de las vocales /e/ y /o/ (13%), en porcentaje más alto que en N1 (7%). El número de errores relacionados con esta abertura, principalmente de la vocal /e/ ha sido más alto en la prueba de habla semilibre (106 frente a 13 de la abertura de la vocal /o/). En tercer lugar, aparece el cierre de las vocales /e/ y /o/ (9%) y en cuarto, la diptongación con 4% de los errores. Los errores relacionados con la pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e] y los referentes a la monoptongación han tenido el porcentaje de 1% cada uno; no se han detectado en este nivel los errores relacionados a la pronunciación de [u] como [l].

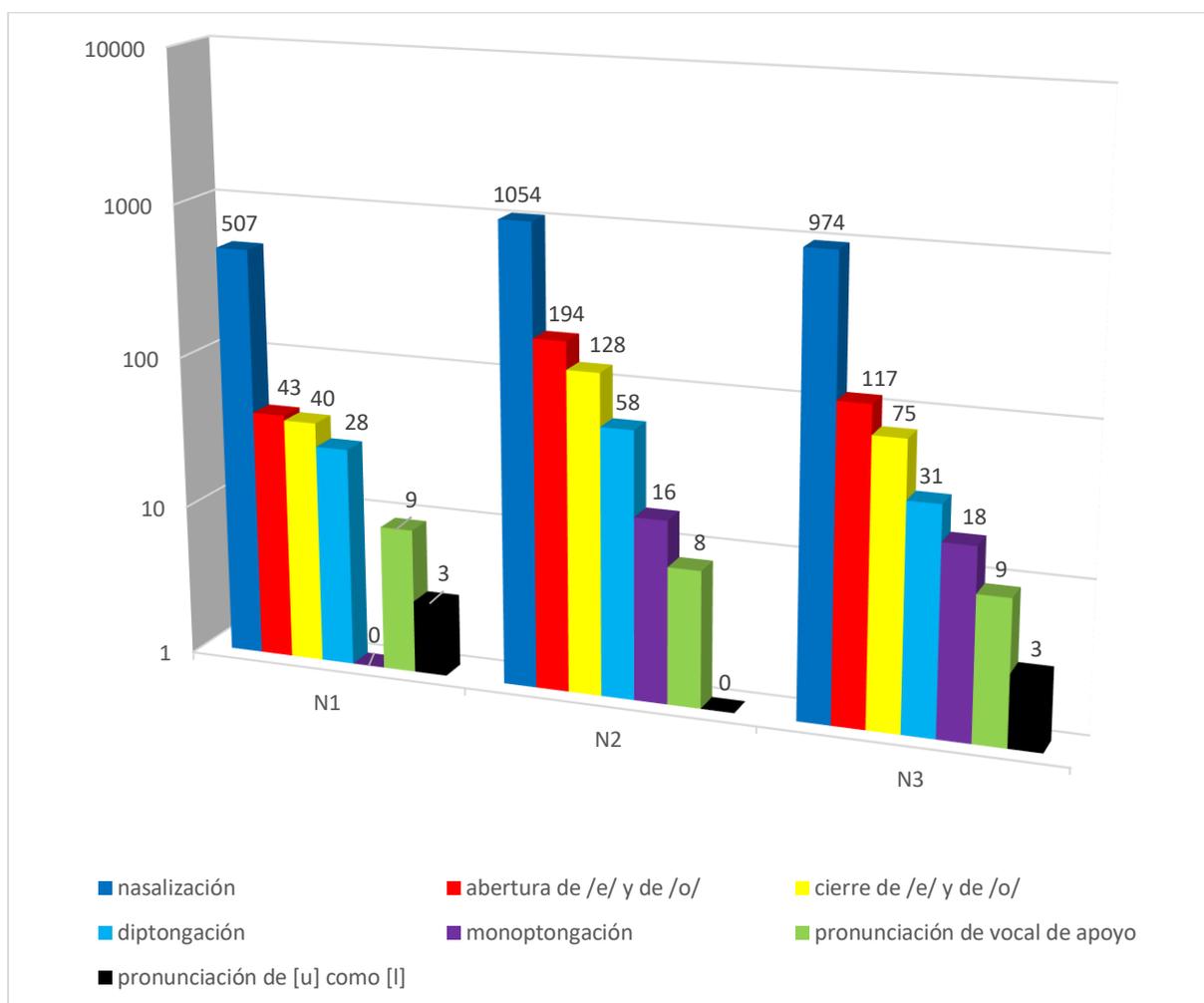
Gráfico 11 - Porcentaje de errores de las vocales en el N3



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 11 muestra que la mayoría de los errores encontrados en el N3 también se refiere a la nasalización excesiva de las vocales; el porcentaje de errores relacionados con esta nasalización excesiva de las vocales ha aumentado de 77% para 79% del nivel intermedio al avanzado; sin embargo, si comparamos el número de errores encontrados vemos que han disminuido de 1.054 en el N2 para 974 en el N3; en segundo lugar, aparecen los errores referentes a la apertura de /e/ y de /o/ (10%) con predominio de la apertura de /e/ con 97 errores frente a 19 de la apertura de /o/. En tercer lugar, aparece el cierre de /e/ y de /o/ (6%) con 35 y 40 errores respectivamente y en cuarto, los relacionados con la diptongación inexistente en la lengua meta (43%). Los errores relacionados con la pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e] y los referentes a la monoptongación han tenido el porcentual de 1% cada uno; no se han detectado en este nivel los errores relacionados con la pronunciación de [ɥ] como [l]. Es decir, a pesar de que el número de errores hayan disminuido del nivel intermedio al nivel avanzado de aprendizaje, se observa que aún son muchos los errores encontrados en este nivel. El único tipo de error que aparece en pequeña cantidad son los referentes a la pronunciación de [ɥ] como [l] con 3 errores. Se esperaba que estos porcentajes de errores vocálicos bajaran significativamente. El único tipo de error que aparece en una pequeña cantidad son los referentes a la pronunciación de [ɥ] como [l] con 3 errores.

Gráfico 12 – Errores en la pronunciación de las vocales por niveles de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El mayor número de errores y consecuentemente el mayor porcentaje de errores encontrados en la interlengua de los estudiantes potiguares y cearenses de español son los relacionados con la nasalización con 2.535 errores (507 en el N1, 1054 en el N2 y 974 en el N3). Recordemos que el número de estos errores son menores en N1 porque la extensión de la prueba 4 (habla semilibre) es menor que en los niveles N2 y N3 pues en el N1 los alumnos aún no tienen conocimientos lingüísticos suficientes para hablar durante mucho tiempo sobre determinado tema. Este ha sido el tipo de error más presente en todos los niveles de aprendizaje y sigue siendo muy alto en el N3, momento en el que los alumnos ya están finalizando el curso. En segundo lugar, aparecen los relacionados con la apertura de /e/ y de /o/ con un total de 354 errores (43 en el N1, 194 en el N2 y 117 en el N3); en tercer lugar, el cierre de /e/ y de /o/ con 243 errores (40 en el N1, 128 y 75 en el N3); en cuarto lugar en número de errores, la

diptongación con 117 errores (28 en el N1, 58, en el N2 y 31 en el N3); en quinto lugar aparecen los errores de monoptongación con 34 errores (0 en el N1, 16 en el N2 y 18 en el N3); en sexto lugar, los errores relacionados con la pronunciación de vocal de apoyo con 26 errores (9 en el N1, 8 en el N2 y 9 en el N3) y en séptimo lugar la pronunciación de [ɥ] como [l] con un total de 6 errores (3 en el N1 y N3 y 0 en el N2).

El origen de estos errores en todos los niveles de aprendizaje está relacionado con algunas características de las variantes habladas en la región donde viven los informantes de esta investigación como: (a) las consonantes nasales tienden a nasalizar tanto las vocales anteriores como las posteriores a ellas y esto es una característica marcadora de las variantes diatópicas del PB; (b) la pronunciación de las vocales pretónicas y tónicas medias < e > y < o > abiertas es uno de los hechos lingüísticos más característicos del PB; (c) hay una tendencia de realización de las vocales átonas finales [e] y [o] como [i] y [u] tanto en la pronunciación culta como en la coloquial brasileña, en muchas de las áreas geolingüísticas del país y (c) en portugués predominan una pronunciación diptongada de [ẽ] que se sustituye por [ẽ̃] y de [ã] que se sustituye por [ãũ], característica que explicaría parte de los diptongos que aparecen en el análisis. Sin embargo, el porqué se conservan a lo largo de los años de aprendizaje del español puede ser (a) por la insuficiente formación que los profesores; (b) por las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos segmentales y las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad. Según nuestra observación, el único momento en el que se habló de vocales fue en el nivel inicial: el profesor presentó las letras del alfabeto español y algunas palabras con estas letras, explicó cómo se pronunciaban después leyó las palabras y los alumnos las repitieron una o dos veces (pero ninguna explicación fue dada, la docente solo dijo una vez: “la <e> más cerrada [e]”); en las otras clases observadas los profesores solo hacían aclaraciones sobre los sonidos si el alumno hacía alguna pregunta, pero ninguna pregunta se relacionó con las vocales; las dos últimas situaciones donde se habló de vocales fue durante una lectura de un fragmento de texto y el docente, paró la lectura, tras el alumno leer la palabra *España*, y dijo “en español no se nasaliza como en portugués y se dice [es’paɲa] *España*; en otra ocasión, el aprendiz pronunció [nweba selãnda] *Nueva Zelanda* y el docente dijo que no se nasaliza tanto como se hace en portugués; y (c) el manual utilizado para enseñar la enseñanza de ELE que propone pocas actividades para trabajar las vocales, en realidad, no trabaja específicamente con los sonidos vocálicos, solamente trabaja los encuentro vocálicos: diptongos, triptongo e hiatos, como se puede ver en los cuadros 8, 9 y 10 de este trabajo.

6.4.1.2.2 Errores en la pronunciación de las consonantes

Todas las pruebas han sido utilizadas para el análisis de los errores de pronunciación relacionados con las consonantes.

Tabla 5 - Errores de pronunciación de las consonantes

Tipo de errores	N1 / P1	N1 / P2	N1 / P3	N1 / P4	N2 / P1	N2 / P2	N2 / P3	N2 / P4	N3 / P1	N3 / P2	N3 / P3	N3 / P4
[β]/[ð]/[γ] como [b]/[d]/[g]	40	267	145	25	43	255	143	395	40	235	152	375
[b]/[β] como [v]	5	7	7	-	-	2	-	9	2	6	4	12
/tʃ/ como [ʃ]	1	3	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
/d/ como [d̪]	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
/t/ como [t̪]	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2
/x/ como [ç] o [x̪]	3	1	1	1	2	1	-	1	3	-	-	1
/x/ como [r] o [r̪]	3	2	-	-	-	-	-	-	3	2	-	-
/l/ como [l̪]	2	2	2	2	1	-	1	2	-	-	-	-
/ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]	4	2	3	-	4	4	4	8	5	1	4	5
/r/ o /r̪/ como [x] o [h]	11	18	8	4	10	11	12	20	2	7	2	1
/r/ como [r̪] o /r̪/ como [r]	71	22	13	8	14	27	15	13	18	26	5	8
Cero fonético para [r]/otros sonidos	9	10	11	1	10	17	10	48	5	9	13	50
[s] o [θ] como [z]	6	2	8	2	5	-	5	12	2	-	3	10
/s/ como [ʃ]	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	11
/ʎ/ como [ʎ]	1	5	1	-	-	-	2	-	-	-	-	6
/l/ como [ʎ] o [ʎ̪]	4	-	-	-	5	-	-	-	4	-	-	-
[j] como [j̪]	11	3	2	2	6	4	2	12	7	4	3	21
Total	171	345	203	46	100	323	196	520	92	290	187	506

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6 - Total de errores de pronunciación de las consonantes por niveles de aprendizaje

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total por tipos de errores
[β]/[ð]/[ɣ] como [b]/[d]/[g]	477	836	802	2.115
[b]/[β] como [v]	19	11	24	54
/tj/ como [ʃ]	5	1	2	8
/d/ como [dʒ]	-	1	2	3
/t/ como [tʃ]	1	-	4	5
/x/ como [ç] o [ʃj]	6	4	4	14
/x/ como [r] o [r]	5	-	5	10
/l/ como [ʎ]	8	4	-	12
/ɲ/ como [ɲ] o [j] y de /n/ como [ɲ]	9	20	15	44
/r/ o /r/ como [x] o [h]	41	53	12	106
/r/ como [r] o de /r/ como [r]	114	69	57	240
Cero fonético para [r]/otros sonidos	31	85	77	193
[s] o [θ] como [z]	18	22	15	55
/s/ como [ʃ]	2	2	11	15
/ʎ/ como [l]	7	2	6	15
/l/ como [ʎ] o [ʃj]	4	5	4	13
[j] como [dʒ]	18	24	35	77
Total	765	1.139	1.075	2.979

Fuente: Elaboración propia

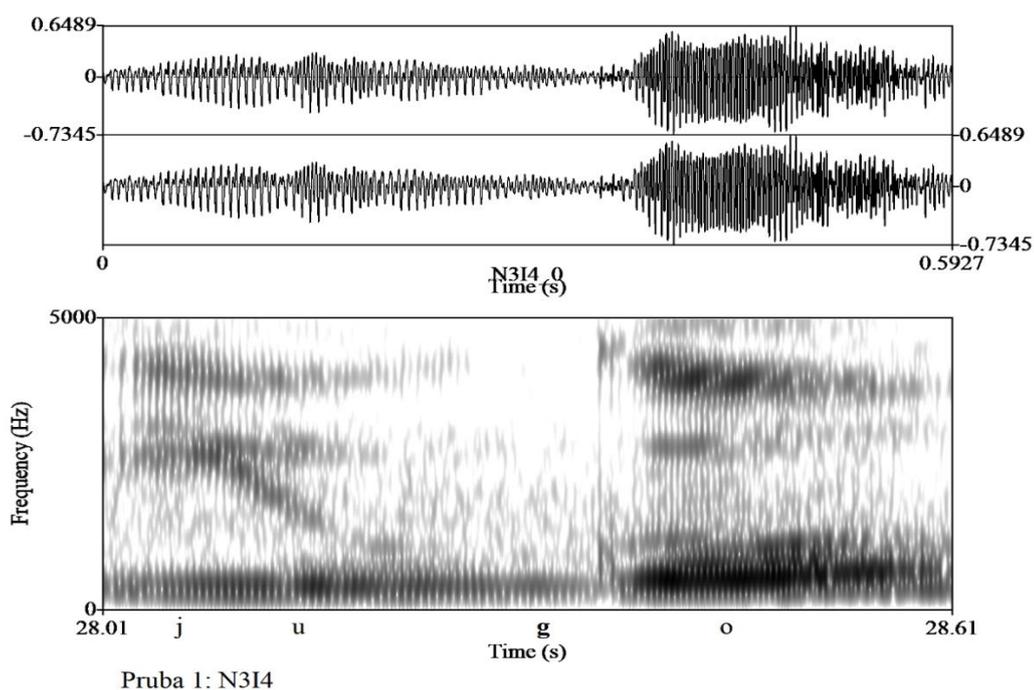
A partir de los datos expuestos en las tablas 5 y 6, comentamos a continuación los errores encontrados en la interlengua de potiguarenses y cearenses estudiantes de español como lengua extranjera e intentamos explicar el origen de estos errores:

a) Los errores relacionados con la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g]

En portugués solo existen los sonidos oclusivos [b], [d] y [g], y en su articulación los órganos se tocan por un instante e impiden la salida del aire momentáneamente. En español, se dan tanto estas variantes oclusivas [b], [d] y [g] como las aproximantes [β], [ð], [ɣ] que se realizan con la aproximación de los órganos sin que se obstruya la salida del aire. En nuestro análisis, hemos encontrado muchos errores referentes a la articulación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d] y [g]; se piensa que los aprendices, por no percibir la diferencia existente entre [β], [ð], [ɣ] y [b], [d], [g], los pronuncia como en su lengua materna, es decir, todos como oclusivos (y, por lo tanto, más tensos y largos); como en [´de:do] *dedo*, [sju´da:] *ciudad*, [´ju:go] *yugo*, [´fwe:go] *fuego*, [´lo:bo] *lobo*, [´ka:be] *llave*, [te ´la:baz la ka´be:sa kõ:mo ´ez de´bi:do] *te lavas la*

cabeza como es debido, [loz 'me:ðikoz 'no 'de:bẽn=olbi'da:r la:: grabe'da: d:e las-e'ri:das] *los médicos no deben olvidar la gravedad de las heridas*, [ˈke: dispa'ra:te a'ka:baɣ de de'si:r] *qué disparate acabas de decir*, [el-ẽŋkar'ga:do pre'gũ:nta / ˈkjẽn-eɣ'ta ñntere'sa:do por-el tra'ba:xo] *el encargado pregunta: ¿quién está interesado por el trabajo?*, [ˈtodos-esos-obi'xɛ:tos ke gwar'da:ba] *todos estos objetos que guardaba*, [ũɲ 'di:a:gra'da:ble] *un día agradable*, etc.

Figura 29 - Espectrograma/oscilograma de [ˈju:go]-N3I4



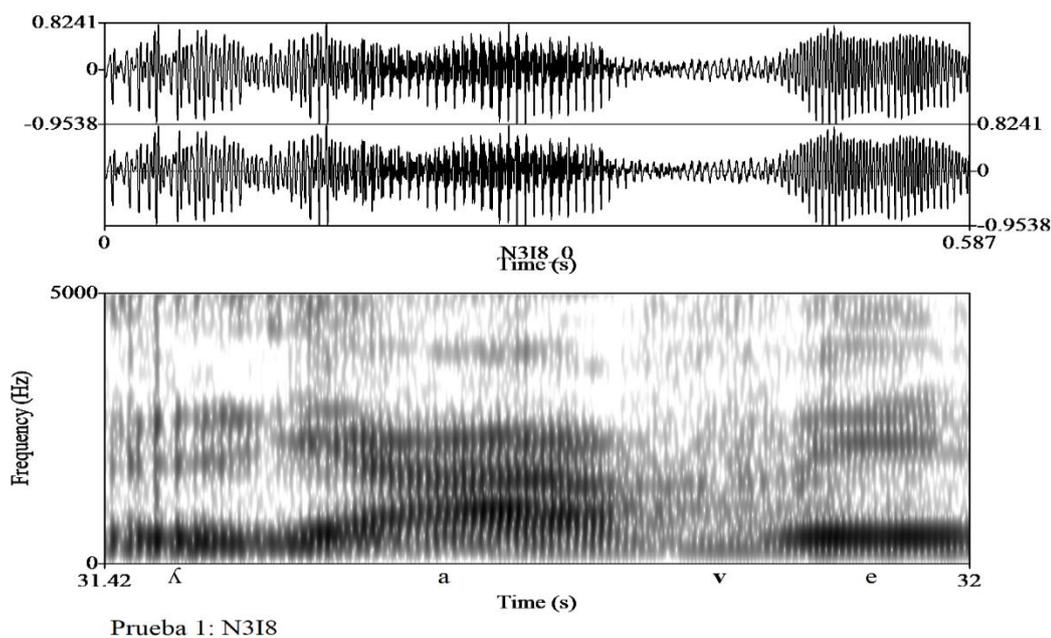
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma de voz femenina, en la pronunciación de [g], se puede observar una barra de sonoridad de baja frecuencia e intensidad a lo largo de la línea de base del espectrograma que comienza antes de la explosión tan característica de las oclusivas. Para Quilis (1988: 221-221) lo primero que diferencia los alófonos aproximantes “[β], [ð], [ɣ] de los oclusivos [b], [d] y [g] es la presencia en el espectrograma de los primeros de zonas de frecuencias más o menos amplias y más o menos intensas que se aproximan en su configuración a su formantes vocálicos.”

b) Los errores relacionados con la pronunciación de [b], [β] como [v]

En español, las letras < b > y < v > tienen la misma pronunciación y corresponden a los sonidos bilabial oclusivo [b] y bilabial aproximante [β]. En portugués la letra < b > corresponde al sonido bilabial oclusivo [b] y la < v > al sonido labiodental fricativo [v]. Esta diferencia entre los dos idiomas explica la presencia de errores referentes a la pronunciación de los sonidos [b], [β] como [v]. En el corpus encontramos errores como [ˈvo:s] *voz*, [ˈka:ve] *llave*, [vakaˈsiõ:nes] *vacaciones*, [olviˈda:r] *olvidar*, [graviˈda:] *gravedad*, [vjaxaˈra:s] *viajarás*, [ˈvwe:ɫto] *vuelto*, [tal ˈves] *tal vez*, [aˈvi:a] *había*, [ˈvjẽ:ne] *viene*, [gãˈnava] *ganaba*, [keˈdava] *quedaba*, [ˈva:] *va*, [iʒˈta:va] *estaba*, [ˈvĩ:no] *vino*, [volˈvjo:] *volvio*, [kõnviˈviẽ:nsja] *convivencia*.

Figura 30 - Espectrograma y oscilograma de [ˈka:ve]-N318



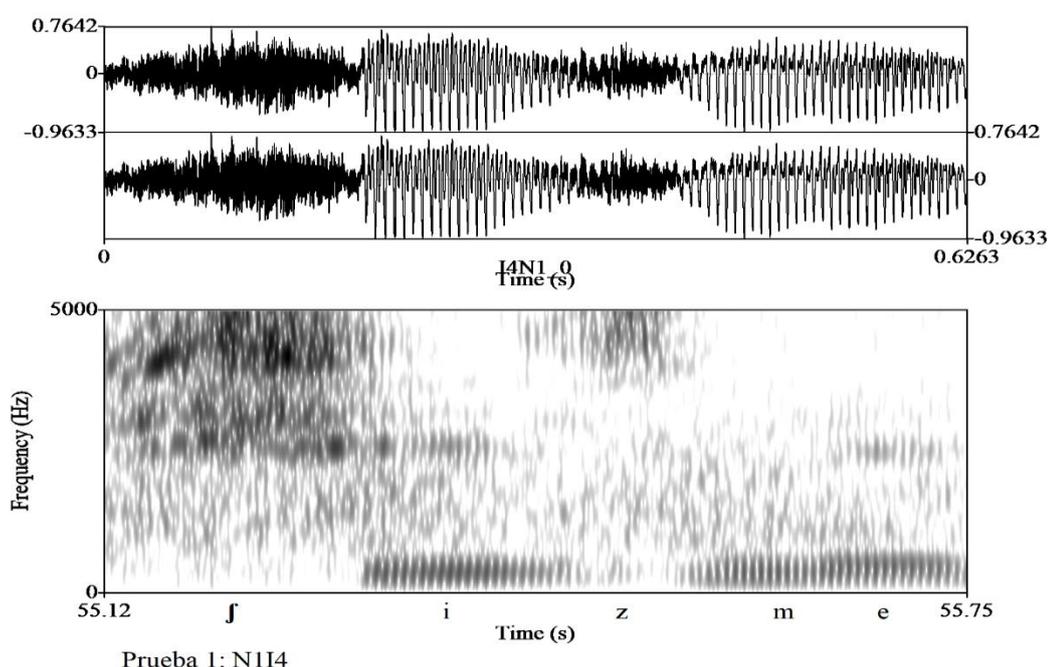
Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en el espectrograma de la figura 30 que la palabra *llave* ha sido pronunciada como [ˈka:ve]; en la pronunciación de < v > se notan la barra de sonoridad y zonas de resonancia poco definidas (emborronamiento típico de las fricativas) entre los formantes debido a la constricción del fonema labiodental fricativo [v] del portugués.

c) Los errores relacionados con la pronunciación de /tʃ/ como [ʃ]

En español, el dígrafo < ch > representa un africado prepalatal /tʃ/. En PB, este mismo dígrafo se pronuncia como fricativo prepalatal [ʃ]. Por ello, durante el análisis de las pruebas hemos encontrado errores como [ˈʃiz:me] *chisme*, [ʃiˈmẽ:nja] *chimenea* y [ˈe:ʃa] *echa*. No obstante, ha sido poco el número de errores de /tʃ/ como [ʃ], 4 en el N1, 1 en el N2 y han desaparecido en el N3.

Figura 31 - Espectrograma/oscilograma de [ˈʃiz:me]-N114



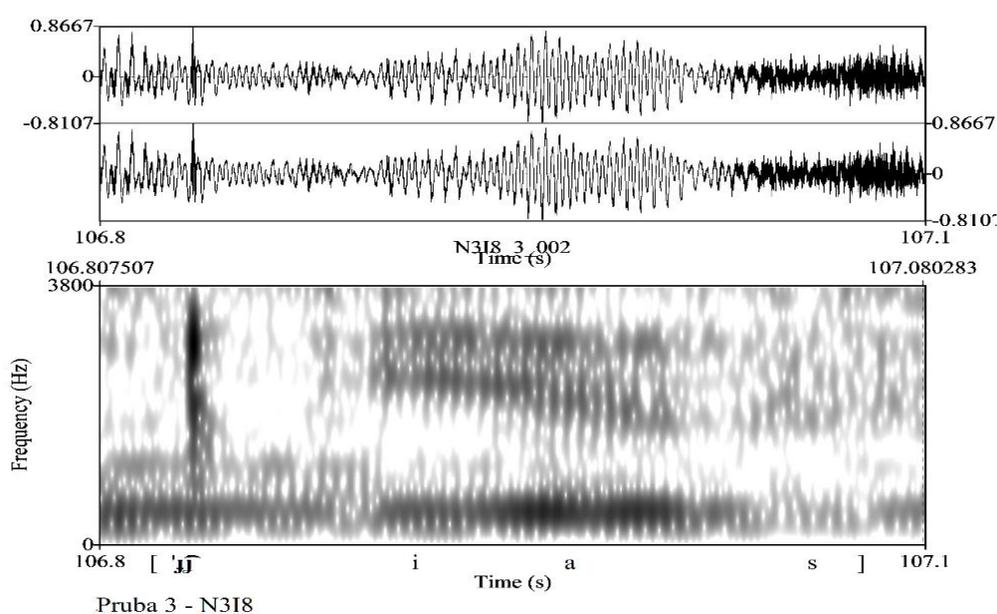
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma de arriba, se observa la pronunciación de la palabra *chisme* como [ˈʃiz:me]: se da la pronunciación inicial de un fonema fricativo pues solo se percibe el ruido de fricación que produce el aire al pasar por la estrechez formada por el dorso de la lengua y el paladar cuya mayor intensidad se encuentra en las frecuencias más altas (en torno a los 4500Hz donde se nota el mayor negror). En la pronunciación de los sonidos africanos aparecen dos partes, “una primera parte vacía de resonancia, en blanco, idéntica a la de las explosivas, y la segunda parte, con la turbulencia propia de las constrictivas” (QUILIS, 1988).

d) Los errores relacionados con la pronunciación de /t/ como [tʃ] y de /d/ como [dʒ]

En el nordeste de Brasil (y también en otras regiones) los fonemas linguodentales /t/ y /d/ pueden tener dos realizaciones cuando les sigue el fonema vocálico /i/; una primera pronunciación como linguodentales [t] y [d] como en [ˈtia] *tia* y [ˈdia] *dia* y una segunda como linguopalatal y africada [tʃ] y [dʒ] como en [ˈtʃia] *tia* y [ˈdʒia] *dia*. En esta región encontramos las dos realizaciones: en Rio Grande do Norte predomina la realización como linguodental y en Ceará predomina la realización como linguopalatal. En español, como se ha dicho antes, la /t/ se realiza como linguodental [t] y la /d/ como linguodental [d] o dentointerdental [ð]. Los potiguarenses, 21 informantes no han cometido este tipo de error; dos de los tres informantes cearenses han cometido errores como pronunciar *te* como [tʃi], *tiene* como [tʃiɛne], *utilizar* como [utʃiliˈsa:r], *de* como [dʒi] y *días* como [dʒi:as]. Estos errores, a pesar de aparecer en pequeña cantidad, indican que los errores que cometen los alumnos están relacionados con las variantes de cada región puesto que los hablantes potiguarenses no los han cometido quizás porque en la variante hablada en su estado no se realiza la /t/ como [tʃ] y de /d/ como [dʒ] y los cearenses sí los han cometido quizás porque en su estado hay esta realización para los dos fonemas.

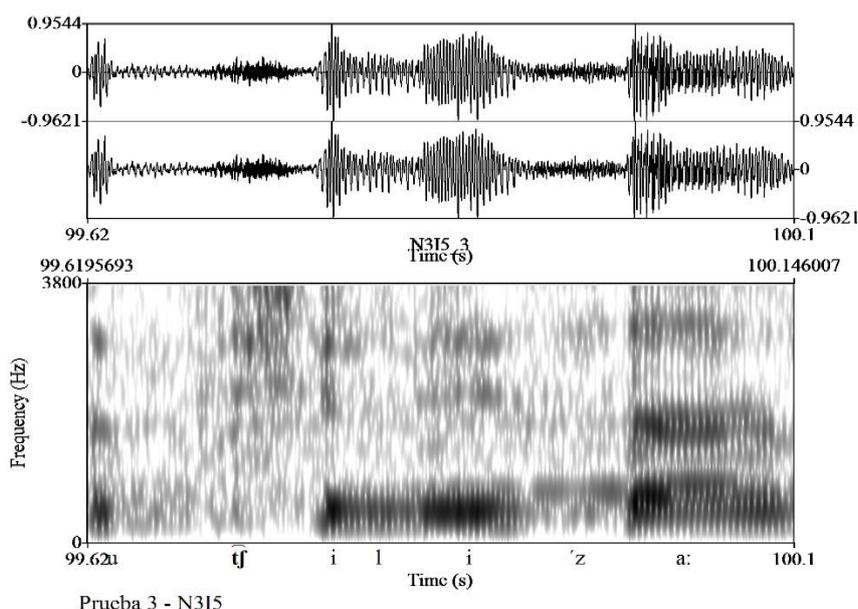
Figura 32 - Espectrograma/oscilograma de [ˈdʒias]-N318



Fuente: Elaboración propia

En el oscilograma y espectrograma arriba se observa que el sonido [d] de “días” ha sido pronunciado como africado [tʃ] porque hay el momento de oclusión caracterizado por el cierre del tracto vocal y una constricción del tracto que causa la turbulencia. Además, la realización de la consonante es muy tensa y tiene gran duración.

Figura 33 - Espectrograma/oscilograma de [ʔtʃili'za:] -N315



Fuente: Elaboración propia

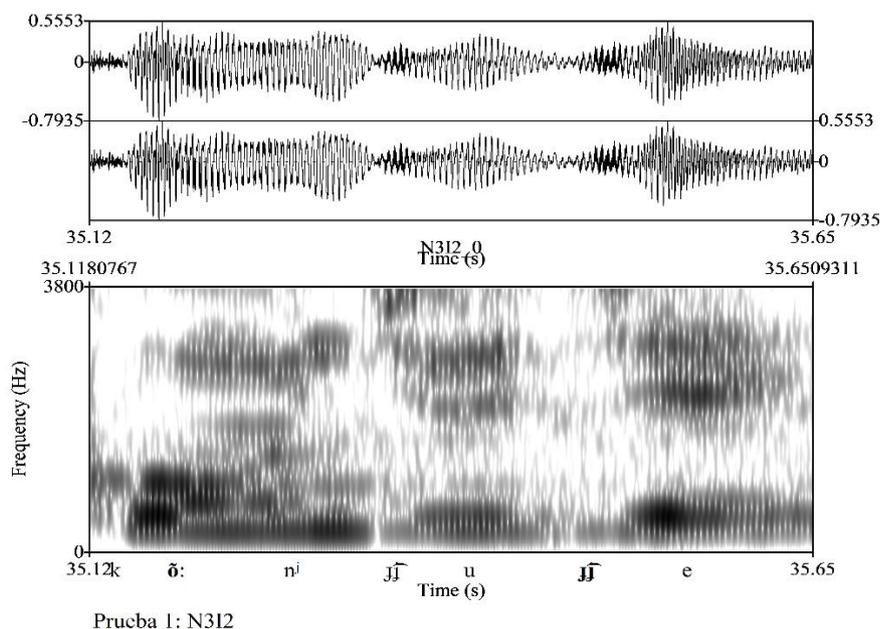
En el oscilograma y espectrograma de la figura 33 la [t] ha sido pronunciada como [tʃ] pues se percibe un pequeño momento de oclusión (y una cierta sonorización) seguido del ruido de turbulencia causado por la soltura del aire.

e) Los errores de pronunciación relacionados con la pronunciación de /x/ como [ʒ] o [tʃ]

El fonema fricativo velar /x/, en español, está representado por las letras < j > y < g > + < e > o < i >. En portugués, la < j > y la < g > + < e > o < i > se realizan como fricativo palatal [ʒ]. Esta diferencia en la pronunciación de estas letras explican la aparición en la interlengua de los informantes de errores como la palabra *cónyuge* pronunciada como [kõnʒjuʒe] e *imaginación* como [ĩmaʒina'sjõ:n]. En portugués existe la palabra *joguete* [ʒo'ge:te] y *já* [ʒa]; en nuestro análisis la palabra *juguete* ha sido pronunciada como [ʒu'ge:te] y *ya* como [ʒa]; también hemos encontrado la /x/ pronunciada como [tʃ]: [kõnʒjuʒe] *cónyuge* y [tʃju'ge:te]

juguete quizá por una generalización de las reglas del español que aprendieron los alumnos en clase.

Figura 34 - Espectrograma/oscilograma de [ˈkõ:njjuje]-N312



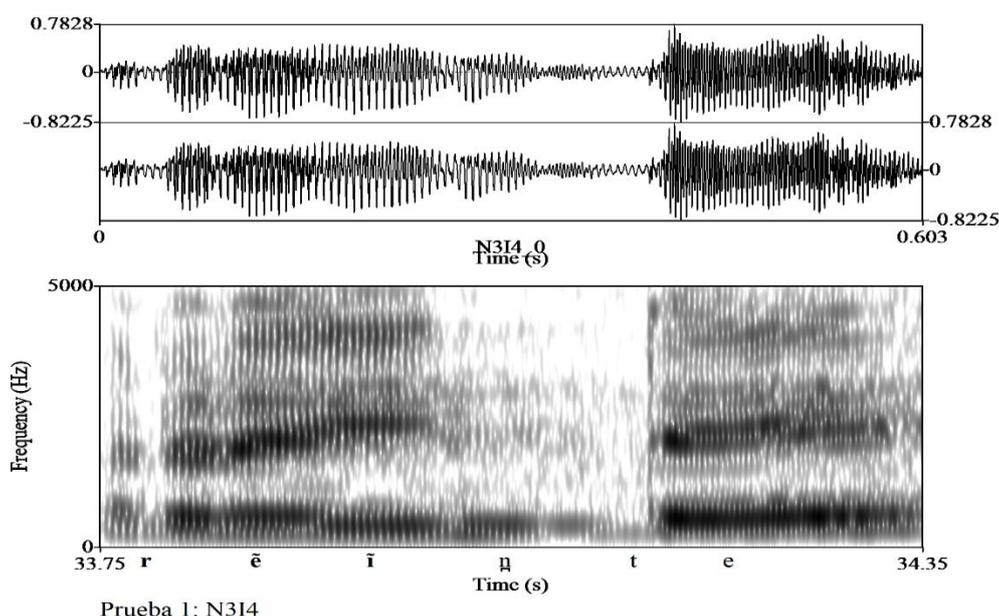
Fuente: Elaboración propia

El sonido fricativo velar [x] de *cónyuge* ha sido pronunciado como africado palatal [jʲ] pues se percibe un pequeño momento de oclusión seguido del ruido de fricación causado por la soltura del aire.

f) Los errores relacionados con la pronunciación de /x/ como [r] o [r]

En el análisis del corpus, hemos encontrado algunos errores relacionados con la pronunciación del fonema fricativo velar /x/ como vibrante múltiple [r] o vibrante simple [r]: 5 en el N1, ninguno en el N2 y 5 en el N3. Este tipo de error puede estar relacionado con el aprendizaje de la propia lengua extranjera (por ultracorrección) ya que este sonido existe en portugués; encontramos este tipo de error en palabras como [ˈrõ:re]/[ˈro:xe] *Jorge*, [meˈrõ:] *mejor*, [ˈe:re] *eje*, [ˈrẽ:nte] *gente* [ˈrue:gos] *juegos*, [ruˈge:te] *juguete*.

Figura 35 - Espectrograma/oscilograma de [ˈrẽi:ɲte]-N314



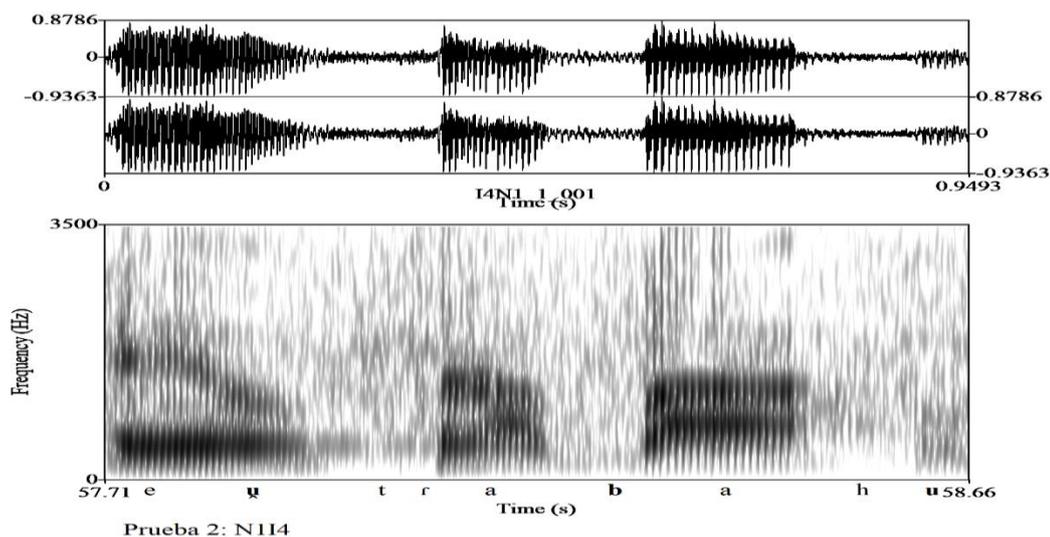
Fuente: Elaboración propia

En la figura 35, hemos encontrado la pronunciación del fricativo velar sordo [x] como vibrante múltiple [r] (con vocal esvarabática bastante larga entre las dos oclusiones) o vibrante simple [r]. En el espectrograma, se percibe la barra de sonoridad y en el oscilograma algunas interrupciones breves, característico de la vibrante múltiple.

g) Los errores relacionados con la pronunciación de /l/ como [ɻ]

En español, el fonema lateral alveolar /l/ corresponde ortográficamente a la letra < l > y fonéticamente a los sonidos [l] (alveolar), [ɭ] (dental), [ɮ] (interdental) y [ɬ] (postalveolar). En el PB, el fonema lateral alveolar /l/ también corresponde a la letra < l >, sin embargo, fonéticamente corresponde a los sonidos [l] (en posición inicial de sílaba y en los encuentros consonánticos *cl*, *pl*, *fl*, *gl*, *bl*) y a [ɻ] (en posición final de sílaba). Esta característica del PB explica algunos errores relacionados con el fonema [l] pronunciado como [ɻ] encontrados en el análisis del corpus como [ˈtoɻ:ðo] *toldo*, [ˈso:ɻ] *sol*, [ˈoɻbiˈda:h] *olvidar*, [eɻ] *el*, [taɻˈbe:s] *tal vez*, [aɻˈgu:nos] *algunos*, [aɻˈgũ:na] *alguna*.

Figura 36 - Espectrograma/oscilograma de [e̞ traˈba:hu]-N114



Fuente: Elaboración propia

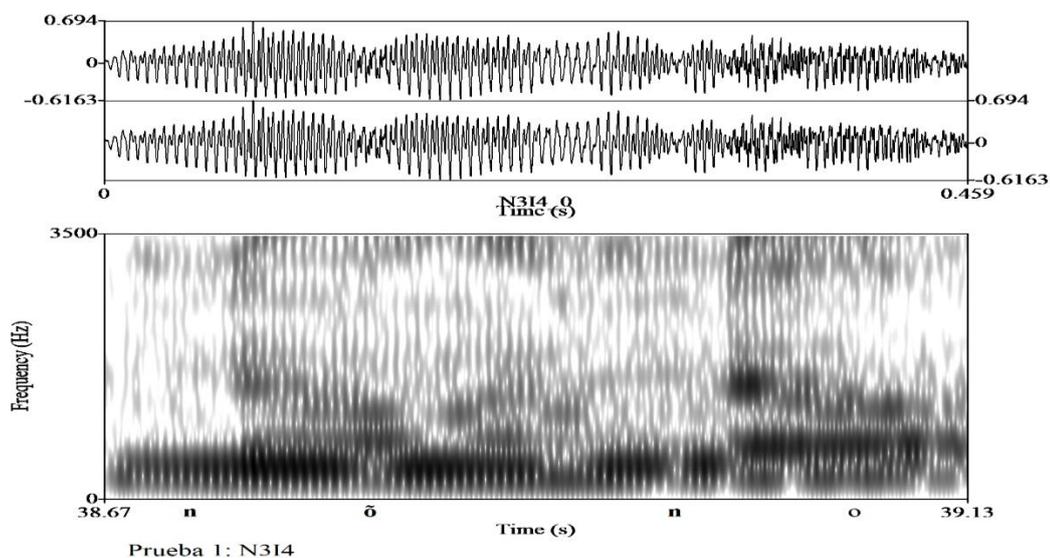
En el espectrograma anterior de una voz masculina se puede ver, mediante los formantes, que la < l > de la palabra *el* ha sido pronunciada como [ɥ]. De acuerdo con Quilis (1988) la F1 media de [-l-] tónica es de 328 Hz y de la [ɥ] 360 Hz. La F1 aproximada de [ɥ], en este caso, ha sido de 373 Hz.

h) Los errores relacionados con la pronunciación de /ɲ/ como [ɲ] o [j] y de /n/ como [ɲ]

La letra < ñ > en español representa el sonido nasal palatal [ɲ] y la < n > típicamente el sonido nasal alveolar [n]; en portugués el sonido [ɲ] existe pero representa el dígrafo < nh >; el sonido nasal [n] se realiza con el ápice de la lengua en los dientes superiores y por lo tanto es linguodental y no linguoalveolar como en español.

En el nordeste de Brasil, el fonema [ɲ], en contextos específicos, por ser pronunciado de modo relajado, pierde su rasgo palatal (despalatalización) y pasa a ser pronunciado como alveolar [n], o desaparece (debilitación) y también suele ser pronunciado como [j] (iotización). Estas características de la variante hablada en esta región pueden explicar errores como [ˈnõ:ɲo] *ñoño*, [ˈɲi:ɲo] *niño*, [ˈɲi:ɲo] *niño* [ˈɲõ:ɲo] *ñoño*; [mãˈjã:na] *mañana*, [ˈɲi:jo] *niño*; en otras situaciones los aprendices han pronunciado las palabras como se pronuncian en portugués como [pergãˈmĩ:ɲos] *pergamino* que en portugués es *pergaminhos* [pergãˈmĩɲos], [mariˈɲe:ros] *marineros* que en portugués es *marinheiros* [mariˈɲe:ros], etc.

Figura 37 - Espectrograma/oscilograma de la palabra [nõno]- N314



Fuente: Elaboración propia

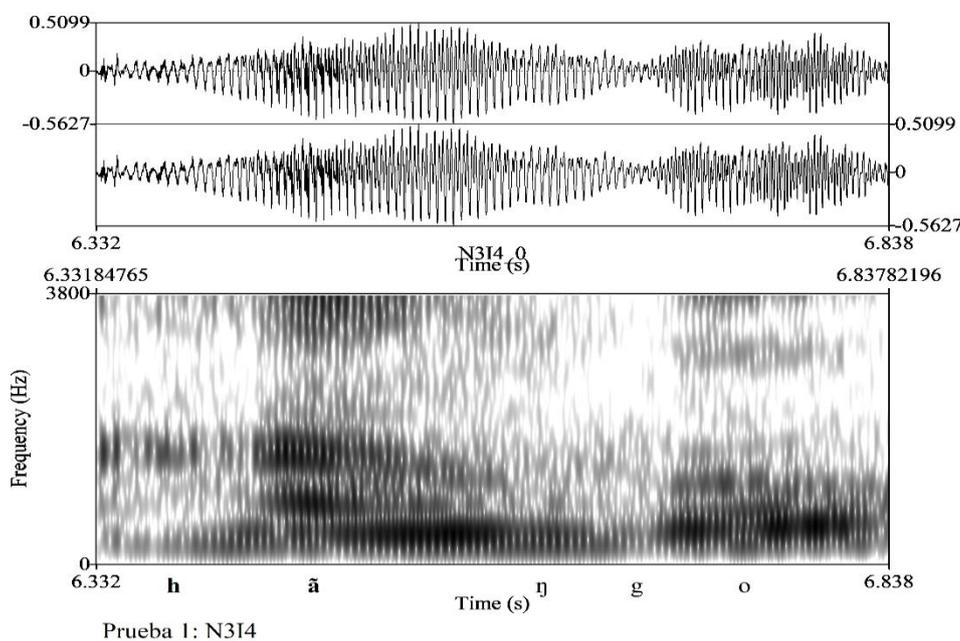
En el oscilograma y espectrograma de la figura 37, hemos observado la pronunciación de [ɲ] como [n] pues en la transición vocálica el F2 es ligeramente descendente en la alveolar. En la transición vocálica el F2 es marcadamente descendente en la palatal y “enormemente larga comparada con las otras nasales, como si hubiera una glide intermedia” (MARTÍNEZ CELDRÁN y FERNÁNDEZ PLANAS, 2013 [2007]: 126).

i) Los errores relacionados con la pronunciación de /r/ o /r/ como [x] o [h]

En español, según descripciones clásicas, la característica principal del fonema vibrante es la producción de una o más interrupciones momentáneas durante la salida del aire ocasionada por el rápido contacto oclusivo entre el ápice de la lengua y los alvéolos. Isensee Callou (1987) ha realizado una investigación sobre el sistema fonético fonológico del PB y ha dicho que en él fonológicamente hay dos fonemas vibrantes /r/ y /R/ que se oponen en posición intervocálica como en *ca/r/o* y *ca/R/o*. En el plan fonético, el alveolar sonoro /r/ es siempre realizado como simple y el /R/ puede tener dos realizaciones: [r] alveolar vibrante múltiple o [h] fricativa laríngea (aspirada), dependerá de la región donde se hable. Estas características de los fonemas vibrantes en portugués explican la presencia de estos errores en la interlengua oral de los estudiantes: [ˈxã:ɲgo]/[ˈhã:ɲgo] *rango*, [ˈzo:xo]/[ˈso:ho] *zorro* [ˈpe:xo] *perro*, [ˈkoxẽ:n] *corren*, [xõ:ma]/[hõ:ma] *Roma*, [kohẽ:n] *corren*, [ˈkɔ:xe]/[ˈko:hi] *corre*, [ˈxi:o] *río*, [ˈha:ʝjo]

rayo, [hu´mo:res] rumores, [´gɛ:ha] guerra, [he´kwe:du] recuerdo, [muh´mu:ʎo] murmullo, [sĩngu´la:h] singular, [gwah´da:ba] guardaba, [poh] por, [´ma:h] mar, [lu´tʃa:h] luchar, [de´si:h] decir, [he´kwe:hdo] recuerdo, [´hi:ko] rico, [teh´ne:ra] Ternera, [ahkah´di:u] Arcadio, [se:h] ser, [poh´ke] porque, [he´lasjõ:ŋ] relación, [´u:hsula] Úrsula, [hela´to] relató, [peh´sõ:nas] personas, [ĩmpoh´tã:nsja] importancia, [´ma:h] mar, etc. Por el análisis se observa que en posición implosiva (interior de palabra), se aspira [h]; mientras que en posición inicial de sílaba alterna entre [x] y [h]. Este tipo de error ha sido encontrado en todos los niveles de aprendizaje, pero ha disminuido significativamente del N2 (53) al N3 (12).

Figura 38 – Espectrograma/oscilograma de la palabra [´hã:ŋgo]-N314



Fuente: Elaboración propia

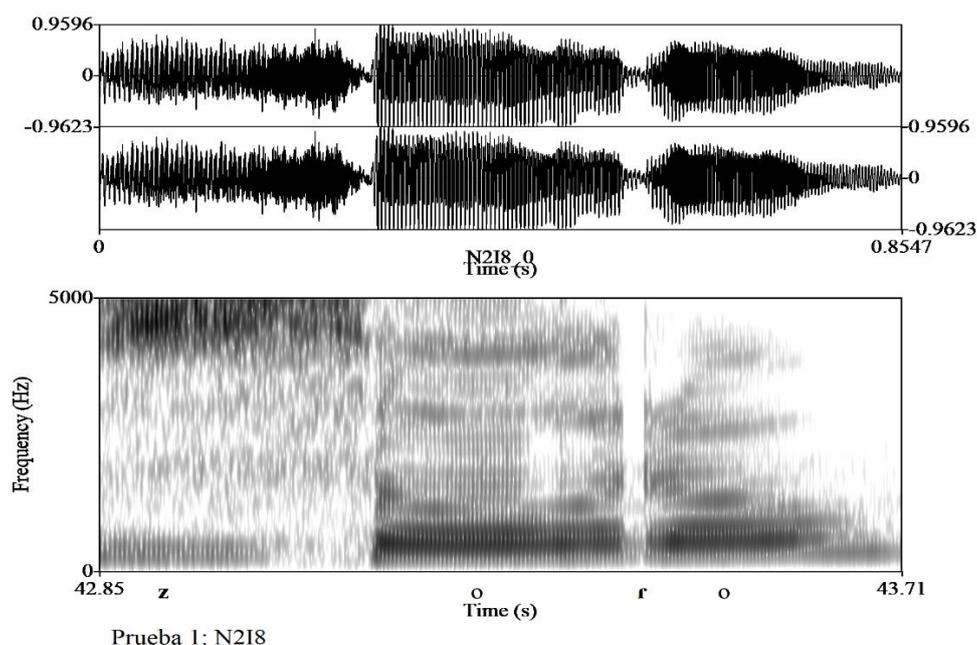
Como se ve en el espectrograma la palabra “rango” ha sido pronunciada como [´hã:ŋgo]; en el espectrograma se observa la barra de sonoridad y las estrías verticales prototípicas de [h], es decir, no se observan las interrupciones breves características de la vibrante múltiple.

j) Los errores relacionados con la pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r]

De acuerdo con Quilis (1999), la articulación de los fonemas vibrantes se realiza cuando el ápice de la lengua produce una pequeña vibración [r] o cuando produce dos o más vibraciones

en el alvéolo [r]. La vibrante simple [r] se realiza en posición interior o final de palabras y la vibrante múltiple [r] se realiza en posición inicial de palabras o precedido de los fonemas /n/, /s/ y /l/; la doble erre también se realiza como vibrante múltiple. El aprendiz brasileño de español tiende a equivocarse al pronunciar estos dos fonemas y quizás por una generalización de las reglas de uso de las vibrantes en español, pronuncia la /r/ como [r] o la /r/ como [r] como en [ˈrã:ŋgo] *rango*, [ˈgɛ:ra] *guerra*, [ˈzo:ro] *zorro*, [ˈpe:ro] *perro*, [seˈra:rã] *cerrarán*, [kaɾeˈte:ra] *carreteras*, [ruˈmo:re] *rumores*, [ˈko:rẽ] *corren*, [reˈkwe:rdo] *recuerdo*, [ˈkore] *corre*, [ˈri:o] *río*, [relaˈsjõ:nes] *relaciones*, [okuˈri] *ocurrió*, [reˈbe:ka] *Rebeca*, [ˈra:jo] *rayo*. [areˈgla:] *arreglar*, [luˈtʃa:r] *luchar*, [olbiˈda:r] *olvidar*, [meˈxo:r] *mejor*, [ruˈmo:res] *rumores*, [pe:ro] *pero*, etc.

Figura 39 - Espectrograma/oscilograma de [ˈzo:ro]-N2I8



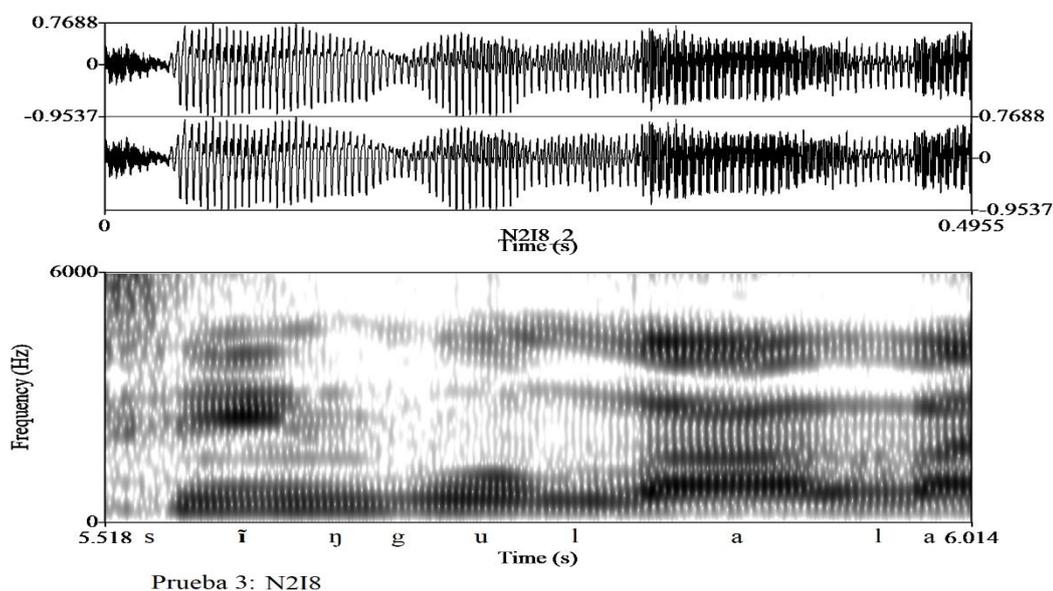
Fuente: elaboración propia

El espectrograma y oscilograma arriba se ve que la [r] de *zorro* ha sido pronunciada como [r] pues en ellos se puede observar una interrupción breve entre las dos vocales [o] que corresponde a una breve oclusión entre el ápice de la lengua y los alvéolos.

k) El cero fonético para [r] en posición final de sílaba /otros fonemas

En la investigación de Isensee Callou (1987), mencionada más arriba sobre las características fonético-fonológicas de los fonemas vibrantes del PB, se afirma que en posición final de sílaba la < r > suele desaparecer o ser pronunciado como [r], si la palabra siguiente empieza por una vocal. Aunque esto también ocurre en muchas variedades del español estándar, así como en el español coloquial, lo hemos considerado un error por estar muy relacionado con la LM del aprendiz. En nuestro análisis hemos encontrado 193 errores para el cero fonético (31 en el N1, 85 en el N2 y 77 en el N3); por ejemplo: [luˈtʃa:] *luchar*, [meˈɾo:] *mejor*, [olbiˈda:] *olvidar*, [deˈsi:] *decir*, [sĩnguˈla:] *singular*, [labraˈdo:] *labrador*, [aɲˈda:] *andar*, [piˈla:] *Pilar*, [muˈħe:] *mujer*, [ˈbe:] *ver*, [naˈse:] *nacer*, [aɣiˈla:] *Aguilar*, [biˈbi:] *vivir*, [toˈka:] *tocar*, [ẽnseˈɲa:] *enseñar*, [luˈga:] *lugar*, [moˈɾi:] *morir*, [teˈne:] *tener*, [ma:] *mar*, [eskɾiˈbi:] *escribir*, [luˈga:] *lugar*, [doɾˈmi:] *dormir*, [reˈi:] *reír*, [akˈto] *actor*, [kõˈme:] *comer*, [saˈli:] *salir*, [koˈxe:] *coger*, [aˈse] *hacer*, [saˈli:] *salir*, [asiɣˈti:] *asistir*, [ˈse:] *ser*, [areˈgla:] *arreglar*, [keˈða] *quedar*, [ˈu:timo] *último*, [ˈu:go] *yugo*, [ˈe:so] *yeso*, [ˈgu:ɟta] *gustan*, [kõˈmjɛ:sa] *comienzan*, [ˈkõre:] *corren*, etc.

Figura 40 - Espectrograma/oscilograma de [sĩnguˈla la]-N218



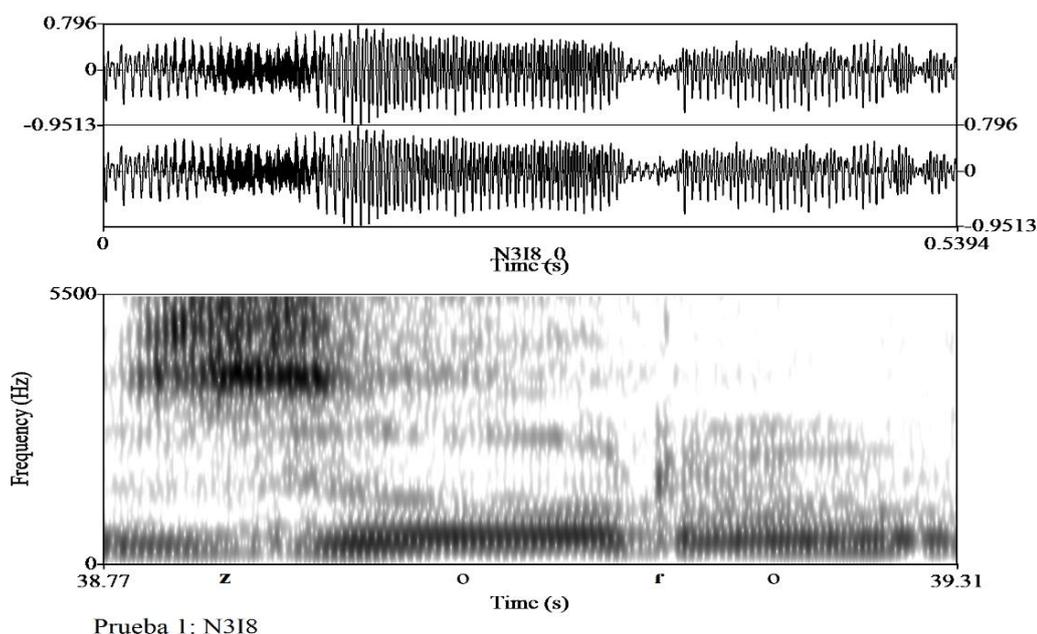
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma y oscilograma se puede ver que la [r] de *singular* no se ha pronunciado.

l) Los errores relacionados con la pronunciación de [s] o [θ] como [z]

En español, ortográficamente el sonido fricativo interdental [θ] se representa con la letra < z > delante de las vocales < a >, < o > y < u > y de < c > delante de las vocales < e > e < i >. Según Quilis (1999), hay amplias zonas hispánicas en las que los hablantes no hacen la distinción entre el fonema interdental /θ/ y el alveolar /s/ y realizan el fonema interdental como [s]; a este fenómeno se lo denominan seseo. En portugués, el fonema interdental /θ/ no existe y el fonema fricativo alveolar sonoro /z/ puede estar representado por las letras < s > (entre vocales) y < z >. En nuestro análisis del corpus en muchos momentos los aprendices han pronunciado las letras < s > y < z > como [z] (en situaciones en las que en español la /s/ no se sonoriza: cuando la /s/ o /z/ están entre vocales o cuando la /z/ está al inicio de la palabra, como en [ˈzo:ro] *zorro*, [ˈme:za] *mesa*, [ˈka:za] *casa*, [kaˈbe:za] *cabeza*, [kõˈmjẽnzã] *comienzan*, [ˈkaʝ:zã] *causan*) porque en portugués estas dos letras fonéticamente pueden ser pronunciadas como [z]. Ha habido 18 errores en el N1, con 2 errores en la prueba de habla semilibre, 22 en el N2, con 12 en la prueba de habla semilibre y 15 en el N3 con 10 en la prueba de habla semilibre.

Figura 41 - Espectrograma/oscilograma de la palabra [ˈzo:ro]-N2I8



Fuente: Elaboración propia

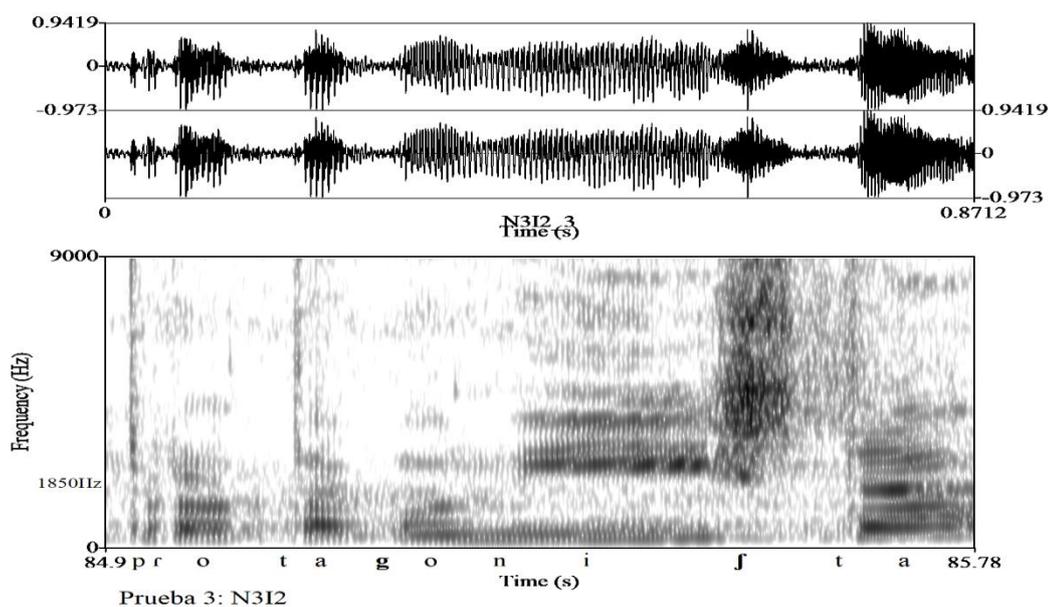
En este análisis todos los informantes son seseantes. En el espectrograma y oscilograma se ve que el sonido [s] de *zorro* ha sido pronunciado como [z]; lo primero que se observa es la

barra de sonorización en las frecuencias más bajas que está presente en [z] porque es un sonido sonoro y está ausente en [s] porque es un sonido sordo y una concentración de energía acústica (emborronamiento) en las frecuencias más altas.

m) Los errores relacionados con la pronunciación de /s/ como [ʃ]

Han sido pocos los errores relacionados con la pronunciación de /s/ como [ʃ], dos en el N1 y N2 y diez en el N4; todos en la prueba de habla semilibre. Estos errores quizás puedan ser explicados porque en portugués el fonema /s/, en algunas variantes, como la hablada en el nordeste de Brasil, se pronuncia como [ʃ] antes de /t/ (que se pronuncia como [t] y [tʃ]). Hemos encontrado errores como [ˈma:ʃ ˈtʃi:ko] *más chico*, [triʃˈte:sa] *tristeza*, [eʃˈta:ba] *estaba*, [eʃˈtudos] *estudios*, [eʃta] *esta*, [protagoˈni:ʃta] *protagonista*, [akoʃˈta:hse] *acostarse*, etc.

Figura 42 - Espectrograma/oscilograma de [prota go ˈni:ʃta]-N3I2



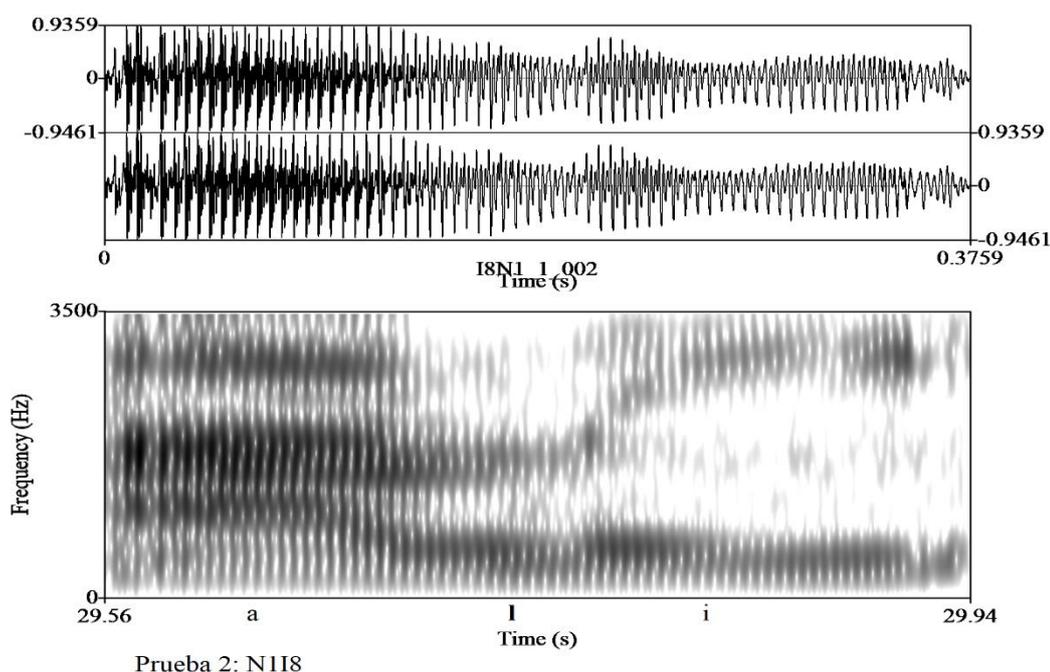
Fuente: Elaboración propia

En la figura 42, se observa que la [s] ha sido pronunciada como [ʃ] pues se percibe una mayor amplitud y una mayor concentración de energía acústica desde los 1800Hz hasta 9000Hz del espectrograma característico de las prepalatales.

n) Los errores relacionados con la pronunciación de /ʎ/ como [l] (despalatalización de /ʎ/)

En portugués el fonema /ʎ/, en la variedad el nordeste de Brasil, suele ser pronunciado de modo relajado y pierde, por ello, su rasgo palatal y pasa a ser pronunciado como palatal [l] (SILVA DE ARAGÃO, 2009); muy posiblemente esta característica de la variante hablada en esta región donde viven los estudiantes pueda explicar los errores encontrados en nuestro análisis relacionados con la despalatalización de la [ʎ] como [ʎa:be] *llave*, [aʎi:] *allí*, [mur'mu:lu] *murmullo*, [le'bã:ndo] *llevando*, [ga:lo] *gallo*, [le'gã:ndo] *llegando*, [le'go] *llegó*, [e:los] *ellos*, etc.

Figura 43 - Espectrograma/oscilograma de [aʎi]- N118



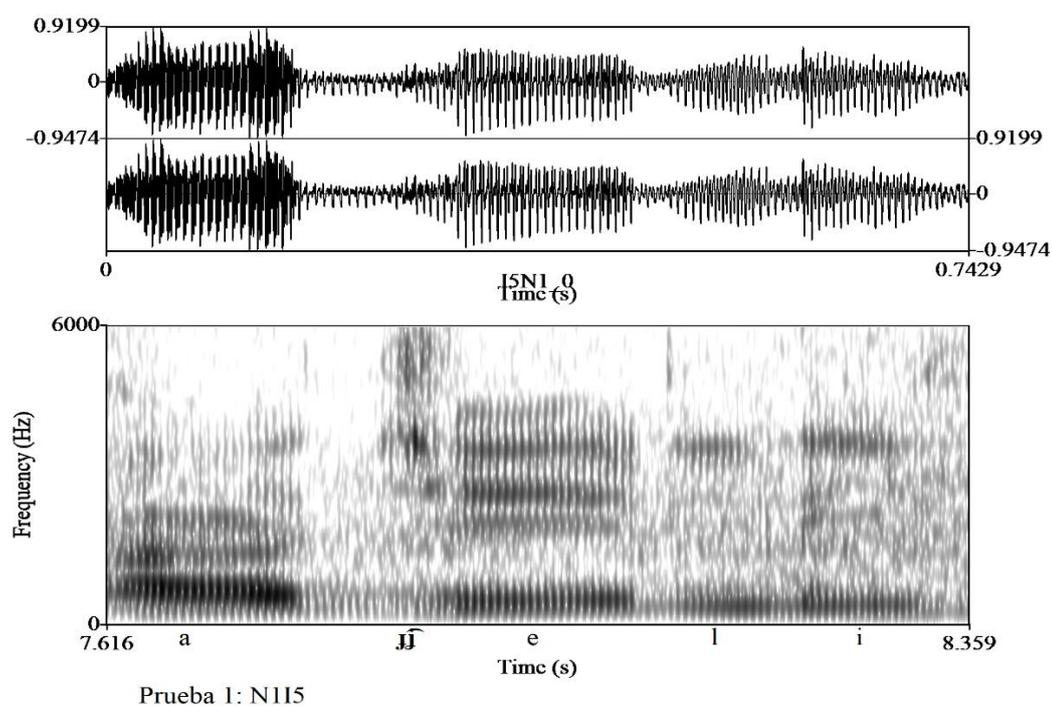
Fuente: Elaboración propia

En el espectrograma y oscilograma arriba se observa que en la pronunciación de la [l] hay una transición brusca de las vocales vecinas, sin embargo, presenta formantes más débiles que ellas. En un estudio, Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2013 [2007]: 136), afirma que uno de los rasgos que diferencia la alveolar [l] de la alveolopalatal [ʎ] es el valor de F2; al analizar los espectrogramas de [lo] y [ʎo] realizadas por una voz femenina, han observado que la frecuencia de [l] fue alrededor de 1.480 Hz y de la [ʎ] de 2.250 Hz. En nuestro estudio el valor de la F2 de la [l] de [aʎi] ha sido de 1662 Hz, es decir más próximo a los valores de la F2 de la lateral alveolar [l] observado por Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013 [2007]).

ñ) Los errores relacionados con la pronunciación de /l/ como [ʎ] o [ʝ]

En portugués el dígrafo < lh > se pronuncia como [ʎ]; en español la < lh > se pronuncia [l] puesto que la letra < h > no tiene sonido; en nuestro análisis, en la prueba 1, aparece la palabra “alhelí” y todos los errores relacionados con la pronunciación de [l] como [ʎ] o [ʝ] se refieren a la pronunciación de esta palabra. En el N1, 4 de los 8 informantes han pronunciado la < lh > de “alhelí” como [ʎ] o [ʝ]; en el N2, 5 de los 8 también la han pronunciado como [ʎ] o [ʝ] y en el N3, 4 de los 8 informantes han cometido este mismo error.

Figura 44 - Espectrograma/oscilograma de la palabra [aˈʝe:li]-N1I5



Fuente: Elaboración propia

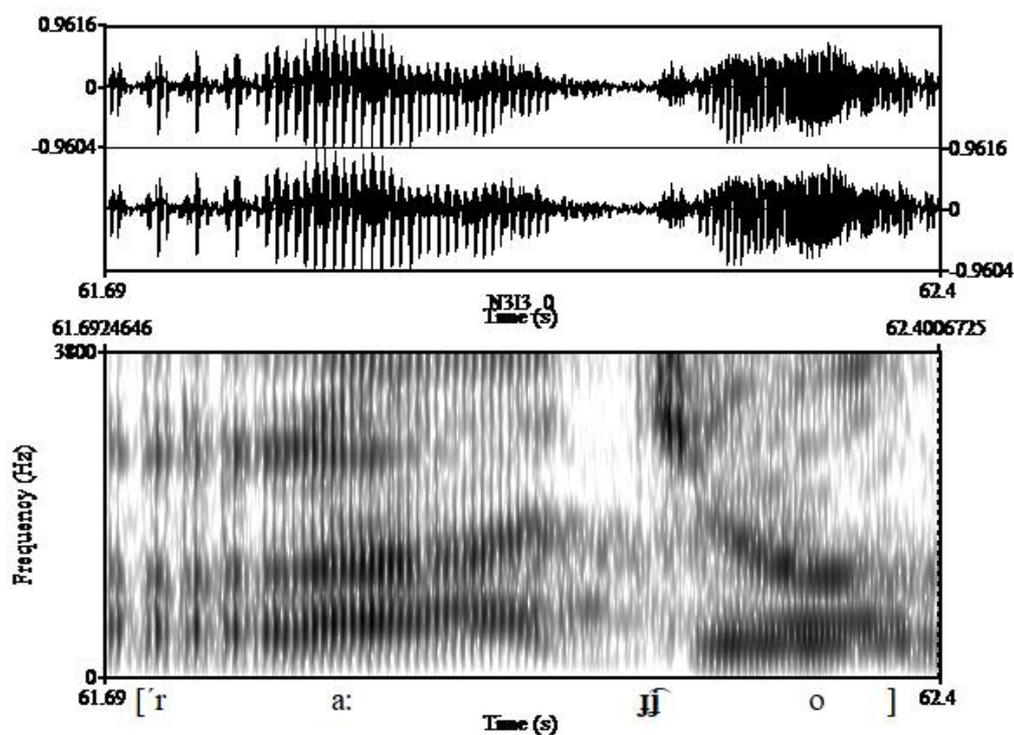
En el espectrograma de la figura 44 se ve que la primera lateral alveolar [l] de *alhelí* ha sido pronunciada como la africada palatal sonora [ʝ] como muestran los formantes.

o) Los errores relacionados con la pronunciación de [j] como [ʝ]

En español, el sonido [j] se realiza como aproximante cuando no se encuentra antes de pausa, consonante nasal y lateral, como en [ˈmajo] mayo y [la ˈjerβa] la hierba. En otras posiciones, se realiza como fricativa [ʝ], como en [ˈʝjo] yo y [ˈʝjelo] hielo en posición inicial

absoluta. Quizás por generalización de las reglas de uso de [j] y [j̃] los aprendices pronuncien las dos como [j̃]; también se puede tomar en cuenta que el portugués es más tenso con las consonantes sonoras y les induce a pronunciar más la [j̃].

Figura 45 - Espectrograma y oscilograma de [ˈra:j̃jo]-N3I3



Prueba 1 - N3I3

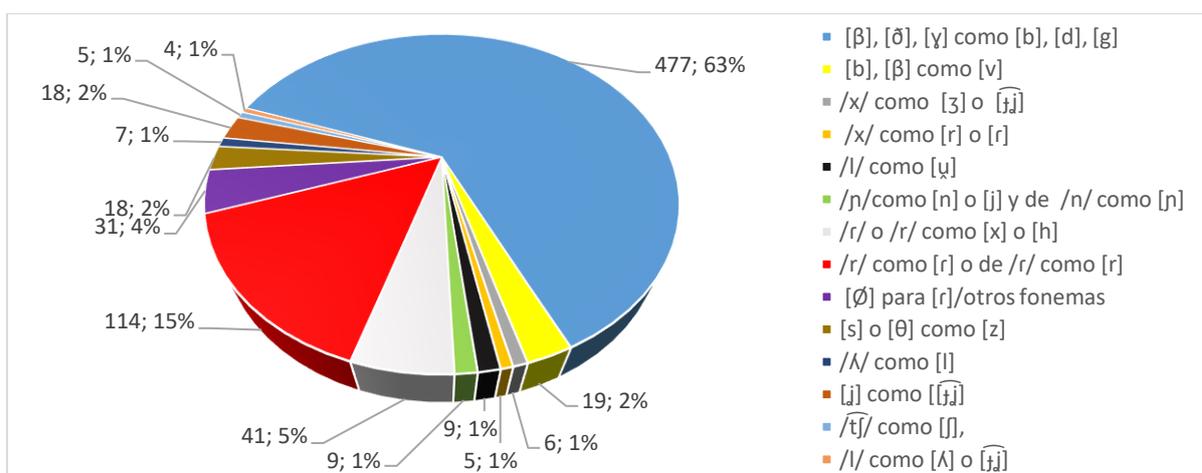
Fuente: Elaboración propia

En la figura 45, se ve que entre las vocales [a] y [o] se ha pronunciado [j̃] y no [j] porque en su realización se observan dos momentos: uno oclusivo y otro de fricativo; el momento fricativo se observa en el espectrograma por la presencia de una fricación; en cambio el fonema /j/ se realiza sin cierre, es decir, sin el momento oclusivo.

Recapitulación:

El total de errores en cada nivel de aprendizaje encontrado en el análisis de la interlengua oral de los informantes ha sido presentado en los gráficos 13, 14, 15 y 16.

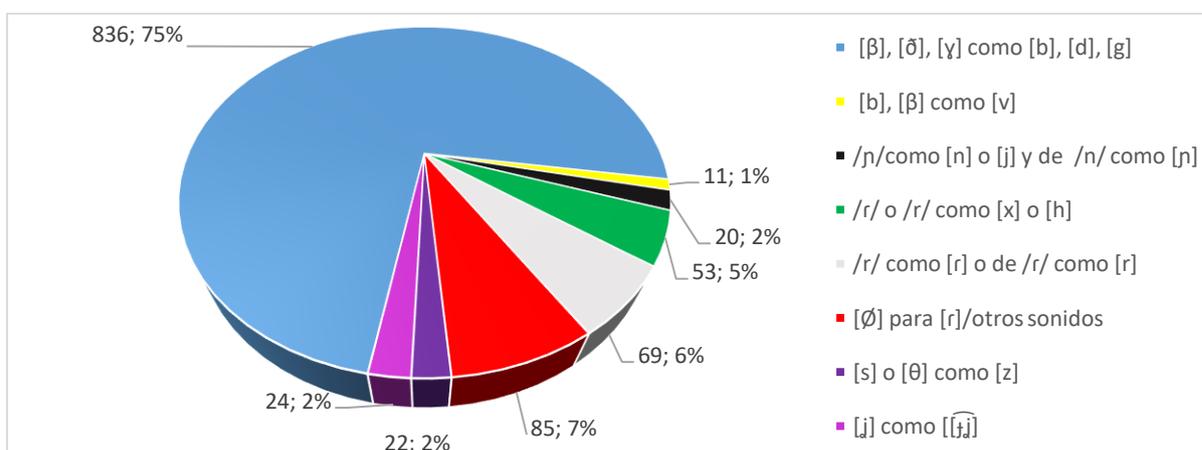
Gráfico 13 - Porcentaje de errores de las consonantes en N1



Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra que 63% de los errores relacionados con la pronunciación de las consonantes que cometen los alumnos en el N1 se refieren a la articulación de los sonidos [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g]; en segundo lugar, se puede notar la pronunciación de la /r/ como [r] y de la /r/ como [r], con 15%; en tercer lugar la pronunciación de /r/ o /r/ como [x] o [h], con 5%; en cuarto el cero fonético para la [r] en posición final de sílaba /otros sonidos con 4%, y en quinto, la [b] o [β] como [v] con 3%. La pronunciación de [s] o [θ] como [z] y de [j] como [j] aparecen en sexto lugar con 2% cada uno. Los errores relacionados con la pronunciación de /x/ como [ɜ] o [ʝ], /x/ como [r] o [r], de /l/ como [ʎ], /ʎ/ como [ʎ], /ɲ/ como [n] o [j], /n/ como [ɲ], de /tʃ/ como [ʃ] y de /l/ como [ʎ] o [j] aparecen con 1% cada uno; también se han producido 2 errores relacionados con la pronunciación de /s/ como [ʃ] y 1 relacionado con /t/ como [t]; no ha aparecido ningún error en el N1 relacionado con la pronunciación de /d/ como [d].

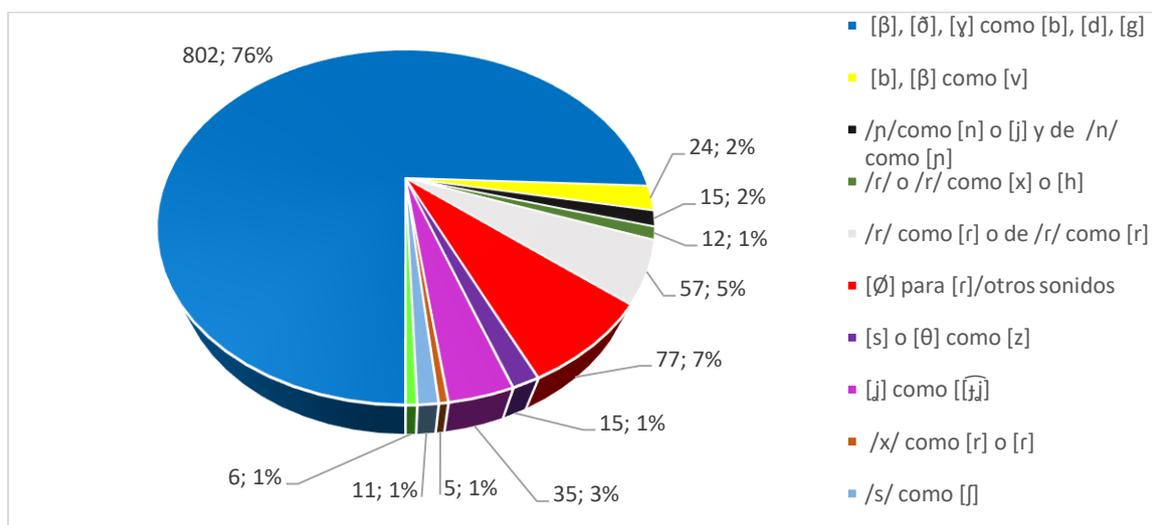
Gráfico 14 - Porcentaje de errores de las consonantes en el N2



Fuente: Elaboración propia

En el N2, también aparece en primer lugar en número de errores la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g], con 75%; en segundo lugar, se puede ver el cero fonético para [r] con 7%; en tercero, la pronunciación de /r/ como [r] y de /r/ como [r] con 6%; en cuarto, aparece la pronunciación de /r/ o /r/ como [x] o [h] y con 5%. En quinto lugar, están la pronunciación de [j] como [j̃], la [s] o [θ] como [z] y de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] con 2% cada uno. Los errores relacionados con la pronunciación de [b], [β] como [v] han tenido el porcentaje de 1%; en este nivel también se han producido 5 errores en la pronunciación de [l] como /ʎ/, 4 de /x/ como [ç] o [j̃] y de /l/ como [ʎ], 2 de /s/ como [ʃ] y de /ʎ/ como [l], y 1 de /tʃ/ como [ʃ] y de /d/ como [j̃]. En el N2, no han aparecido errores de /t/ como [t̃] y de /x/ como [r] o [r].

Gráfico 15 - Porcentaje de errores de las consonantes en el N3

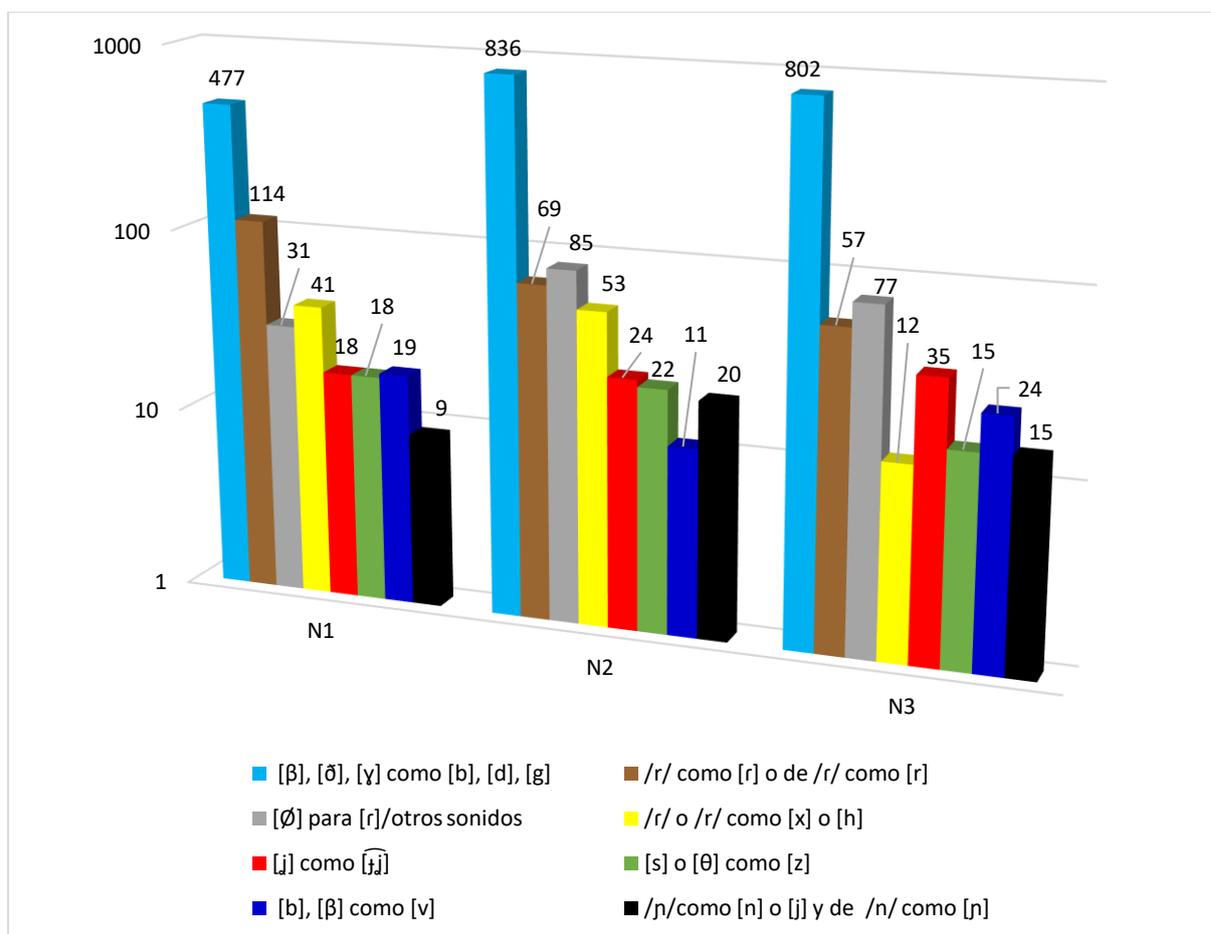


Fuente: Elaboración propia

En el N3, el número de errores relacionados con la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g] se mantiene como el mayor porcentaje de errores con 76%; en segundo lugar, se puede ver el cero fonético para [r] con 7%, en tercero, la pronunciación del /r/ como [r] y del /r/ como [r], con 5%; en cuarto lugar, está la pronunciación de [j] como [j̃] con 3% y en quinto, con el mismo porcentaje de errores la pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] y la pronunciación de [b] o [β] como [v] con 2% cada uno. Los errores relacionados con la pronunciación de /r/ o /r/ como [x] o [h], de [s] o [θ] como [z], de /x/ como [r] o [r], de /s/ como [ʃ] y de /ʎ/ como [l] han tenido el porcentaje de 1% cada uno; en este nivel también se han producido 4 errores relacionados con la pronunciación de /t/ como [t̃], de /x/ como [ç] y de /l/

como [ʎ] o [j̃] y 2 de /tʃ/ como [j] y de /d/ como [d̃]. En el N3, no han aparecido errores referentes a la pronunciación de /l/ como [ɫ].

Gráfico 16 – Número absoluto de errores más frecuentes en la pronunciación de las consonantes por niveles de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

En resumen:

Los gráficos 13, 14, 15, 16 y 17 enseñan los errores los errores de pronunciación de las consonantes presentes en la interlengua oral de los estudiantes de Letras-español de la UERN en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje.

Los errores predominantes en los tres niveles son, en primer lugar, la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g] con un total de 2115 errores en los tres niveles (477 en el N1, 836 en el N2 y 802 en el N3). Se esperaba que el número de errores disminuyera, sin embargo, observamos que el porcentaje de errores relacionados con la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g] ha aumentado del nivel inicial al avanzado; como ya se ha dicho, los sonidos [β], [ð], [ɣ] no existen en portugués y tal vez por ello la mayoría absoluta de los alumnos, por no

percibir la diferencia existentes entre ellos, los pronuncien como en su lengua materna, es decir, como oclusivos. La diferencia entre ambos tipos de sonidos (aproximantes y oclusivos) es mucho menor que, por ejemplo, entre [r] y [x] porque el sonido [x] es lo suficientemente diferenciado de otros como para percibirlo mejor y así lograr pronunciarlo.

En segundo lugar, aparecen los errores relacionados con la pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r] con 240 errores (114 en el N1, 69 en el N2 y 57 en el N3). El número de estos errores han disminuido del N1 al N3 pero aún permanecen en el nivel avanzado de aprendizaje, quizás por una generalización de las reglas de uso de las vibrantes en español. Este error, a diferencia de otros (como la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g]) puede dificultar la comunicación. Este tiene consecuencias fonológicas (pero/perro), mientras que el anterior no.

En tercer lugar, se observan los errores relacionados con el debilitamiento de la [r]/otros sonidos con un total de 193 errores en los tres niveles (31 en el N1, 85 en el N2, 77 en el N3); el aprendiz brasileño suele no pronunciar la [r] tal vez porque una de las características fonético-fonológicas de los fonemas vibrantes del PB, es que en posición final de sílaba la < r > suele desaparecer; los otros sonidos que no han sido pronunciados han sido [l], [n], etc.

En cuarto lugar, aparecen los errores de pronunciación de la /r/ o /r/ como [x] o [h] con 106 errores (41 en el N1, 53 en el N2 y 12 en el N3); este tipo de error disminuye considerablemente del nivel inicial al avanzado (aunque aún queda algún resto); el aprendiz comete error porque en la variante hablada en la región donde viven los aprendices, el nordeste de Brasil, la < r > y la < rr > puede realizarse como [h] fricativa laríngea (aspirada), pero puesto que los sonidos [r], [x] y [h] son muy distintos (y perciben bien la diferencia), tras unos años de adiestramiento son capaces relativamente de solucionar el error.

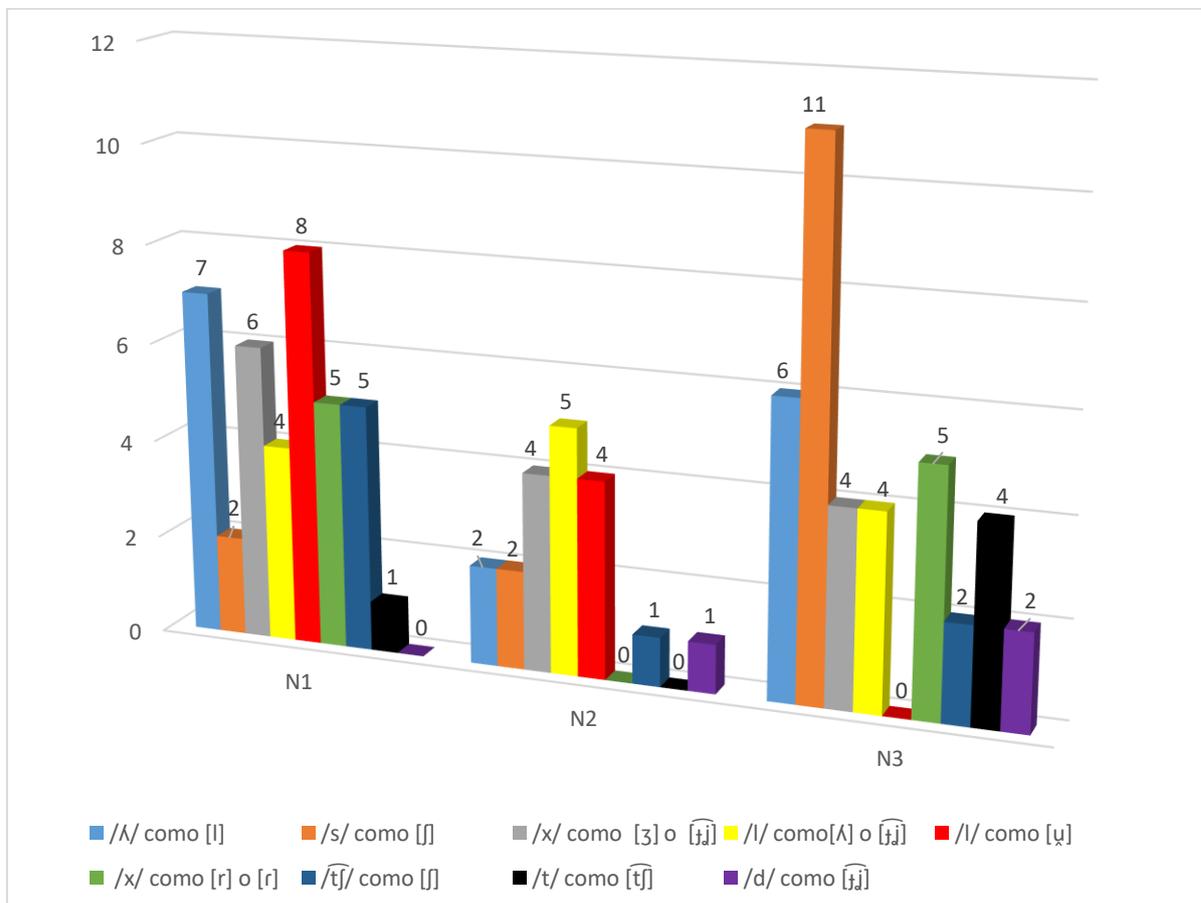
En quinto lugar, se encuentran los errores relacionados con la pronunciación de [j] como [jj̃] con un total de 77 errores (18 en el N1, 24 en el N2 y 35 en el N3) es un error que llama la atención porque ha tenido un aumento progresivo del N1 al N3; En portugués existe el fonema /jj̃/, sin embargo no existe el alófono [j] y, por ello, los alumnos no suelen percibir la diferencia entre estos dos sonidos y quizás por ello pronuncian solamente el sonido [jj̃].

En sexto lugar, aparecen los errores de pronunciación de la [s] o [θ] como [z] (exceptuando los contextos donde [s] sonoriza ante consonante sonora) con 55 errores en los tres niveles de aprendizaje (18 en el N1, 22 en el N2 y 15 en el N3). Los aprendices brasileños cometen este error porque en portugués tanto la letra < s > como la < z > fonéticamente pueden ser pronunciadas como [z].

En séptimo lugar, se observan los errores de pronunciación de [b] o [β] como [v] con un total de 54 errores (19 en el N1, 11 en el N2 y 24 en el N3). Estos errores han aumentado del N2 al N3; aunque haya sido un aumento poco significativo (del 1%,), lo esperado sería una disminución puesto que se espera una progresión en el aprendizaje. La presencia de estos errores en la interlengua de los informantes se debe a que en portugués la letra < b > corresponde al sonido bilabial oclusivo [b] y la < v > al sonido labiodental fricativo [v].

En octava posición en número de errores aparecen los errores relacionados con la pronunciación de /p/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] con 44 errores en los tres niveles de aprendizaje (9 en el N1, 20 en el N2 y 15 en el N3). Estos errores quizás puedan ser explicado por el hecho de que en el nordeste de Brasil, el fonema [ɲ], en contextos específicos, por ser pronunciado de modo relajado, pierde su rasgo palatal (despalatalización) y pasa a ser pronunciado como alveolar [n], o desaparece; también suele ser pronunciado como [j] (iotización).

Gráfico 17 - Otros errores relacionados con la pronunciación de las consonantes por niveles de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Otros errores observados en el análisis del *corpus* aparecen de manera minoritaria, sin embargo, también necesitan la atención de los profesores a la hora de enseñar la pronunciación porque son errores que:

- a) impiden o dificultan la comunicación como /x/ como [ç] o [ç̃], con un total de 14 errores en la suma de los tres niveles (6 en el N1, 4 en el N2 y 4 en el N3), /l/ como [ɫ] con un total de 12 errores (8 en el N1, 4 en el N2 y ninguno en el N3), /x/ como [r] o [r̃] con 10 errores (5 en el N1, 0 en el N2 y 5 en el N3), /t/ como [t̃] con 5 errores (1 en el N1, 0 en el N2 y 4 en el N3), /d/ como [d̃] con 3 errores (0 en el N1, 1 en el N2 y 2 en el N3), /k/ como [l] con 15 errores (7 en el N1, 2 en el N2 y 6 en el N3) y /l/ como [λ] o [j̃] con 13 errores (4 en el N1, 5 en el N2 y 4 en el N3);
- b) no dificultan la comunicación pero no llegan a ser completamente nativo, como /s/ como [ʃ] con 15 errores (2 en el N1, 2 en el N2 y 11 en el N3) y /tʃ/ como [t̃ʃ] con 8 errores (5 en el N1, 1 en el N2 y 2 en el N3).

Aunque estos errores se hayan cometido en cantidades menores, la mayoría de ellos son considerados errores graves por impedir o dificultar la comunicación y, por ello, deben recibir más atención por parte de los docentes a la hora de planificar los contenidos. Por lo tanto, una de las ventajas del AE aplicados a la enseñanza de LE es la posibilidad de establecer una jerarquía de errores que oriente al profesor a determinar las prioridades, tanto a la hora de elegir los temas a ser trabajados como a la hora de producir material didáctico para grupos específicos, puesto que los grupos de una misma comunidad lingüística suelen cometer errores semejantes.

Hay dos errores más relacionados con la pronunciación de las consonantes que no hemos incluido en las tablas 16 y 17 y en los gráficos 12, 13, 14 y 15 por pensar que son particulares de un único informante que estudia japonés; se refieren a la pronunciación de la [r] como [l], sin embargo, estos serán incluidos en el criterio etiológico-lingüístico interlingual.

En fin, al observar los resultados de las tablas y gráficos se ve que la cantidad de errores y el porcentaje que los representa han cambiado de un nivel a otro pero el tipo de error que comenten los alumnos en los niveles inicial, intermedio y avanzado son casi iguales, excepto la pronunciación de /t/ como [t̃] y de /x/ como [r] o [r̃] que no aparecen en el nivel intermedio pero que reaparecen en el avanzado.

El origen de estos errores en todos los niveles de aprendizaje está relacionado con algunas características de las variantes habladas en la región donde viven los informantes de esta investigación como: (a) no existen los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ] solo los oclusivos [b], [d] y [g]; (b) la letra < b > corresponde al sonido bilabial oclusivo [b] y la < v > al sonido labiodental fricativo [v]; (c) el dígrafo < ch > se pronuncia como fricativo prepalatal [ç]; d) los

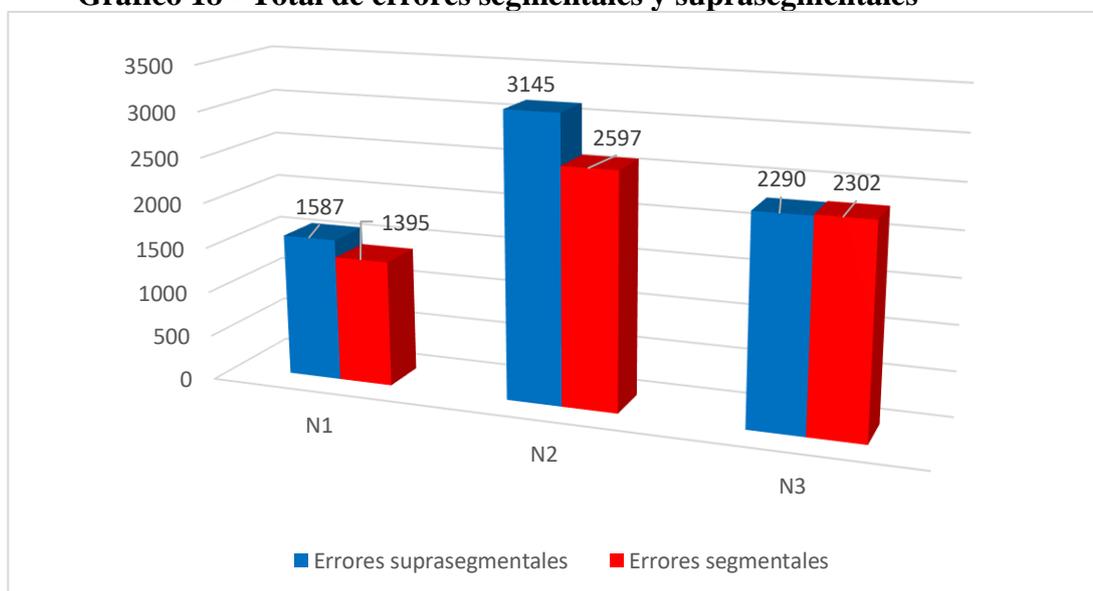
fonemas linguodentales /t/ y /d/ pueden tener dos realizaciones cuando les sigue el fonema vocálico /i/, una primera pronunciación como linguodentales [t] y [d] y una segunda como linguopalatales [tʃ] y [dʃ]; e) en portugués, la < j > y la < g > + < e > o < i > se realizan como fricativo palatal [ʒ]; e) el fonema lateral alveolar /l/ corresponde a la letra < l >, sin embargo, fonéticamente corresponde a los sonidos [l] (en posición inicial de sílaba y en los encuentros consonánticos *cl, pl, fl, gl, bl*) y a [ɫ] (en posición final de sílaba); f) el fonema [ɲ], en contextos específicos, por ser pronunciado de modo relajado, pierde su rasgo palatal (despalatalización) y pasa a ser pronunciado como alveolar [n], o desaparece (debilitamiento) y también suele ser pronunciado como [j] (iotización); (g) en el plan fonético, el alveolar sonoro /r/ es siempre realizado como simple y el /R/ puede tener dos realizaciones: [r] alveolar vibrante múltiple, [h] fricativa laríngea (aspirada) o fricativa velar [x]; (h) en posición final de sílaba la < r > suele desaparecer o pronunciarse como [r] si la palabra siguiente empieza por una vocal; (i) el fonema interdental /θ/ no existe y el fonema fricativo alveolar /z/ puede estar representado por las letras < s > (entre vocales) y < z >; (j) el fonema /s/ se pronuncia como [ʃ] antes de /t/ (que se pronuncia como [t] y [tʃ]); (k) el fonema /ʎ/ suele ser pronunciado de modo relajado y pierde, por ello, su rasgo palatal y pasa a ser pronunciado como palatal [l]; y (l) el dígrafo < lh > se pronuncia como [ʎ].

Sin embargo, algunos errores relacionados con la pronunciación de las consonantes pueden tener origen en las reglas de la propia lengua extranjera que aprenden, en este caso el español como: (a) la pronunciación del fonema fricativo velar /x/ como vibrante múltiple [r] o vibrante simple [r]. Este tipo de error puede estar relacionado con el aprendizaje de la propia lengua extranjera ya que este sonido existe en portugués; (b) pronunciación de la /r/ como [r] o la /r/ como [r]. El aprendiz brasileño de español tiende a equivocarse al pronunciar estos dos fonemas y quizás por una generalización de las reglas de uso de las vibrantes en español; (c) la pronunciación de [j] como [jʃ]. Quizás por generalización de las reglas de uso de [j] y [jʃ] los aprendices pronuncien las dos como [jʃ].

El porqué del mantenimiento de estos errores a lo largo de los años de aprendizaje del español puede ser (a) la insuficiente formación que los profesores de estos informantes tienen sobre enseñanza de la pronunciación; (b) las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos segmentales y las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad. Según nuestra observación, los momentos en que el docente presentó los sonidos consonánticos del español fue cuando presentó las letras del alfabeto y algunas palabras con estas letras, explicó cómo se pronunciaban las letras después leyó las palabras y los alumnos las repitieron una o dos veces. Al explicar que la < v > se pronuncia siempre como la [b] del

portugués; en otro momento, el aprendiz preguntó cómo se pronuncia la < d > de *usted* y el profesor explicó que la pronunciamos más débil pero la pronunciamos, y repitió la palabra para que el alumno la escuchara. Se observaron, tras la lectura de palabras y textos, muchas correcciones fonéticas. En esos momentos, hacia la corrección inmediata. En una ocasión el chico pronunció [xe'zus] *Jesús* y el profesor dijo: “se dice [xe'sus] *Jesús*, no como en portugués”; en otra, una chica pronunció [ˈxara] *rara* y el profesor repitió la palabra tres veces [rara] *rara* y exageró en la pronunciación de la [r]. De modo general, el alumno cometía el error y el docente daba la forma correcta como en [meˈjja] - [meðja] *media*, [eˈhor] - [e'ror] *error*, [sehˈkaño] - [serˈkano] *cercano*, [noβeˈsientos] - [noβe'sjentos] *novcientos*, [rekoˈxer] - [reko'rer] *recorrer*. No se han visto actividades específicas para trabajar las consonantes del español; (c) el manual utilizado la enseñanza de ELE que propone pocas actividades para trabajar las consonantes, en ellos solo se han encontrado ejercicios para trabajar los fonemas /k/, /g/, /θ/, /x/, /b/, /r/ y /r/ y la oposición /p/ y /b/ y, recordemos, muchas de estas actividades están enfocadas más al aprendizaje de la ortografía que de la pronunciación y no se relacionan con a la lengua oral o aún la ausencia de motivación para aprender el español o por inhibición a la hora de hablar en otro idioma.

Gráfico 18 - Total de errores segmentales y suprasegmentales



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 18 muestra que en el N1 de aprendizaje se han cometido más errores suprasegmentales que segmentales (1587 y 1395), que corresponden, en valores porcentuales, a 53% de errores suprasegmentales y 47% de errores segmentales. En el N2 han sido 3145

errores suprasegmentales y 2597 errores segmentales que corresponde a 45% de errores suprasegmentales y 55% de suprasegmentales, es decir, en el N2 también se han cometido más errores suprasegmentales que segmentales. En el N3 han sido 2290 errores suprasegmentales y 2302 errores segmentales que corresponde a 50% de errores segmentales y 50% de errores suprasegmentales, es decir, estadísticamente ha sido el mismo porcentaje de errores en el N3 para los elementos segmentales y suprasegmentales.

Es importante recordar que hay menos errores en el N1 fundamentalmente porque en la prueba 4 (semilibre) los aprendices hablan menos que en los niveles siguientes. También debemos resaltar el hecho positivo de que los errores bajan del N2 al N3; ello indica que ha habido una progresión en el aprendizaje, pero se sigue cometiendo muchos errores en el nivel avanzado de aprendizaje y se igualan el número de los errores segmentales y los suprasegmentales. Se ha concluido, por el análisis del material utilizado para la enseñanza de ELE y por la observación en clase, que el mantenimiento de los errores en el N3 se debe a que el manual utilizado en este nivel no trata de la enseñanza de los elementos segmentales y suprasegmentales del español; no se ha encontrado ninguna actividad diseñada para esta finalidad; tampoco el profesor ha utilizado actividades para enseñarla o para hacer la corrección fonética; solo se ha observado en clase, actividades muy rápidas de corrección inmediata del error tras la lectura de palabras, de textos o durante las actividades orales.

6.4.2 Clasificación de los errores por el criterio etiológico-lingüístico

6.4.2.1 Errores interlinguales

Los errores interlinguales son los que reflejan la interferencia de la LM del aprendiz en la producción oral o escrita de la LE pues hasta que el aprendiz se familiarice con el sistema de la lengua meta, la LM es su única experiencia previa con la que puede contar; son también errores interlinguales los que están relacionados con la interferencia de otras lenguas que estudian el alumno.

En las tablas 7, 8 y 9, se resumen, por pruebas y por niveles de aprendizaje, los errores interlinguales relacionados con la pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales encontrados en la interlengua de los estudiantes potiguarenses y cearenses de la UERN.

Tabla 7 - Errores interlinguales por pruebas

Tipo de errores	N1 / P1	N1 / P2	N1 / P3	N1 / P4	N2 / P1	N2 / P2	N2 / P3	N2 / P4	N3 / P1	N3 / P2	N3 / P3	N3 / P4
Inexistencia en la L1 de un sonido de la L2	40	267	145	25	43	255	143	395	40	235	152	375
Inexistencia en la L2 de un sonido de la L1	9	11	10	2	2	4	2	10	5	6	4	26
Sonidos próximos, pero no iguales	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	1	4
Variación alofónica indebida	79	177	225	95	96	190	246	743	75	188	230	612
Omisión de fonemas	9	8	9	1	10	10	6	31	6	9	8	37
Adición de fonemas	2	12	6	3	2	10	7	30	2	10	5	10
Infradiferenciación fonológica	21	42	31	7	27	44	40	113	19	30	19	62
Transferencia fonotáctica	13	11	35	5	13	8	31	46	10	4	19	28
Transferencia prosódica	320	373	407	148	320	362	328	1.325	320	354	352	831
Interferencia de otras lenguas que estudia el aprendiz	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	493	903	869	286	513	884	803	2.692	478	837	790	1.985

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8 - Total de errores interlinguales por niveles de aprendizaje

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total (N1+N2+N3)
Inexistencia en la L1 de un sonido de la L2	477	844	802	2.115
Inexistencia en la L2 de un sonido en la L1	32	18	41	91
Sonidos próximos, pero no iguales	1	1	6	8
Variación alofónica indebida	576	1.274	1106	2.956
Omisión de fonemas	27	57	60	144
Adición de fonemas	23	49	27	99
Infradiferenciación fonológica	101	224	130	455
Transferencia fonotáctica	64	98	61	223
Transferencia prosódica	1.248	2.335	1.857	5.440
Interferencia de otras lenguas que estudia el aprendiz	2	-	-	2
Total	2.551	4.892	4.090	11.533

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9 - Errores criterio fónico/interlingual

Tipo de errores	Interlingual segmental	Interlingual suprasegmental
Acento	-	-
Ritmo	-	5440
Entonación	-	-
Diéresis	-	145
Reducción de vocales y consonantes	-	52
Nasalización excesiva	2535	-
Abertura de /e/, /o/	354	-
Cierre de /e/, /o/	243	-
Diptongación	99	-
Monoptongación	34	-
Pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e]	26	-
[β]/[ð]/[ɣ] como [b]/[d]/[g]	2.115	-
[b]/[β] como [v]	54	-
/tʃ/ como [ʃ]	8	-
/d/ como [d̃]	3	-
/t/ como [t̃]	5	-
/x/ como [ç] o [ç̃]	14	-
/l/ como [ɫ]	12	-
/ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]	44	-
/r/ o /r̃/ como [x] o [h]	106	-
Cero fonético para [r]/otros sonidos	144	-
[s] o [θ] como [z]	55	-
/s/ como [ʃ]	15	-
/ʎ/ como [j]	15	-
/l/ como [ʎ] o [ç̃]	13	-
Interferencia de otras lenguas	2	-
Total	5.896	5.637

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo que se ha observado en las pruebas analizadas y expuestas en las tablas 7, 8 y 9, hacemos los siguientes comentarios sobre los errores interlinguales:

- a) la inexistencia en la L1 de un sonido de la L2: los errores interlinguales relacionados con la inexistencia en la L1 de un sonido de la L2 son 2.115 (477 en el N1, 836 en el N2 y 802 en el N3); se refieren a la pronunciación los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g];
- b) la inexistencia en la L2 de un sonido de la L1: los errores interlinguales relacionados con la inexistencia en la L2 de un sonido de la L1 son 77 (26 en el N1, 14 en el N2 y 37 en el N3). Se refieren a la pronunciación:
 - de /tʃ/ como [ʃ] con 8 errores (5 en el N1, 1 en el N2 y 2 en el N3); en español, el dígrafo se pronuncia como africado palatal /tʃ/. En el PB, el dígrafo < ch > se

pronuncia como fricativo prepalatal [ʃ] y los aprendices lo han pronunciado así en español;

- la pronunciación de /s/ como [ʃ] con 15 errores (2 en el N1, 2 en el N2 y 11 en el N3); son interlinguales porque en portugués el fonema /s/, en algunas variantes, como la hablada en el nordeste de Brasil, se pronuncia como [ʃ] antes de /t/;
- la pronunciación de [b], [β] como [v] con 54 errores (19 en el N1, 11 en el N2 y 24 en el N3); en portugués la letra < b > corresponde al sonido bilabial oclusivo [b] y la < v > al sonido labiodental fricativo [v];
- la pronunciación de [x] como [ç] con 14 errores en la suma de los tres niveles (6 en el N1, 4 en el N2 y 4 en el N3); como ya se ha dicho, el fonema fricativo velar /x/, en español, está representado por las letras < j > y < g > + < e > o < i >. En portugués, la < j > y la < g > + < e > o < i > se realizan como fricativo palatal [ç]. Esta diferencia en la pronunciación de estas letras en los dos idiomas explica la aparición, en este análisis, de la pronunciación de [x] como [ç];

c) los sonidos próximos, pero no iguales: los errores relacionados con los sonidos próximos pero no iguales son 8 (1-N1, 1-N2 y 6-N3) y están relacionados con la pronunciación de:

- /d/ como [j̃] con 3 errores (1 en el N2 y 2 en el N3); En el nordeste de Brasil, el fonema linguodental /d/ puede tener dos realizaciones cuando les sigue la fonema vocálico /i/: [d] y [j̃]. En nuestro análisis, algunos de los informantes cearenses han pronunciado /d/ como linguopalatal [j̃], característico de su variante;
- /t/ como [t̃] con 5 errores (1 en el N1 y 4 en el N3); los mismos rasgos que tiene la /d/ en el nordeste de Brasil también tiene la /t/. Por ello, se cree que los informantes han cometido el error de pronunciar [t] como [t̃] y por lo tanto también es un error interlingual. La razón por la que se dan pocos casos de /d/ como [j̃] y de /t/ como [t̃] es porque los potiguarenses (88% de los informantes) solo tienen el fono [d]/[t];

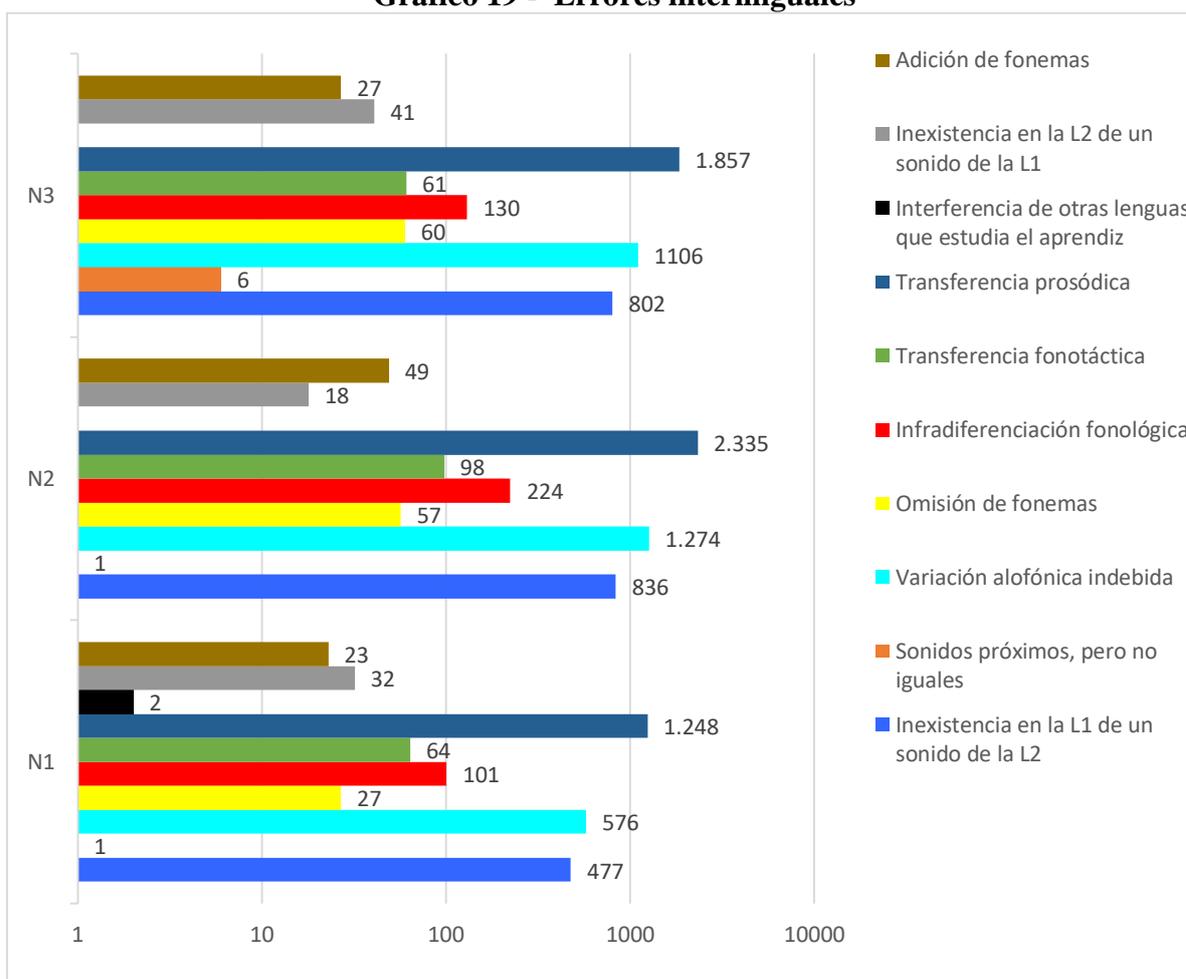
d) la variación alofónica indebida: han sido 2.956 errores de variación alofónica indebida (576 en el N1, 1.274 en el N2 y 1106 en el N3) y se refieren a la pronunciación de:

- la nasalización excesiva de las vocales seguidas de consonante nasales, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes con 2.535 errores (507 en el N1, 1054 en el N2 y 974 en el N3). La nasalización, como ya se ha dicho, es una característica marcadora de las variantes diatópicas del PB; en este idioma las consonantes nasales tienden a nasalizar tanto las vocales anteriores como las posteriores a ellas.
- la abertura de [e] y de [o] en sílaba tónica con 354 errores (43 en el N1, 194 en el N2 y 117 en el N3). La pronunciación de las vocales pretónicas y tónicas medias < e > y

- < o > abiertas es uno de los hechos lingüísticos más característicos del PB, por ello se dan tantos errores relacionados a la abertura de [e] y de [o];
- la pronunciación de /l/ como [ɫ] con 12 errores (8 en el N1 y 4 en el N2); en el PB, el fonema /l/, en posición final de sílaba, corresponde al sonido [ɫ];
 - la pronunciación de /s/ o /θ/ como [z] con 55 errores en los tres niveles de aprendizaje (18 en el N1, 22 en el N2 y 15 en el N3); en portugués, el fonema interdental /θ/ no existe y el fonema fricativo alveolar /z/ puede estar representado por las letras < s > (entre vocales) y < z >; por eso, vemos este tipo de error como interlingual puesto que muchos aprendices han pronunciado la /s/ como /z/;
- e) la omisión de fonemas: los errores interlinguales de omisión de fonemas se refieren al debilitamiento de [r], es decir, del cero fonético para [r] en posición final de sílaba; hemos encontrado 144 errores (27 en el N1, 57 en el N2, 60 en el N3); en PB, los fonemas vibrantes en posición final de sílaba suelen desaparecer o ser pronunciado como [r] si la palabra siguiente empieza por una vocal; por eso, se considera el debilitamiento de la [r] como un tipo de error interlingual; los demás errores relacionados con la omisión de fonemas encontrados en este análisis los clasificamos como intralinguales de aplicación incorrecta de la regla de la L1.
- f) la adición de fonemas (sin combinaciones silábicas distintas): se refiere a la pronunciación diptongada de [ê] que se sustituye por [ẽĩ] y de [ã] que se sustituye por [ãũ] y la diptongación con la semivocal [j] con 99 errores (23 en el N1, 49 en el N2 y 27 en el N3); este tipo de error desciende significativamente de N1 al N3. Como ya se ha comentado, estos tipos de diptongación son característicos de las variantes habladas en algunas regiones de Brasil;
- g) la infradiferenciación fonológica: los errores interlinguales relacionados con la infradiferenciación fonológica son 440 (94-N1, 222-N2 y 124-N3); se refieren a:
- el cierre de las vocales [e] y [o] con 243 errores (40 en el N1, 128 en el N2 y 75 en el N3); en las regiones norte y noreste de Brasil hay una predominancia casi absoluta de la realización de las átonas finales [e], [o] como [i], [u], por ello, los vemos como un error interlingual;
 - la pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] con 44 errores en los tres niveles de aprendizaje (9 en el N1, 20 en el N2 y 15 en el N3); en el noreste de Brasil, el fonema [ɲ] puede perder su rasgo palatal y pasar a ser pronunciado como alveolar [n] o desaparecer; también suelen ser pronunciado como [j] (*iotización*);

- la pronunciación de /r/ o /r/ como [x] o [h] con 106 errores (41 en el N1, 53 en el N2 y 12 en el N3); en el PB, fonológicamente hay dos fonemas vibrantes /r/ y /R/. En el plan fonético, el alveolar sonoro /r/ es siempre realizado como simple y el /R/ puede tener dos realizaciones: [r] alveolar vibrante múltiple, [h] fricativa faríngea (aspirada) o fricativa velar [x].
 - la pronunciación de [l] como [ʎ] o [ʝ] con 13 errores (4 en el N1, 5 en el N2 y 4 en el N3); en portugués el dígrafo <lh> se pronuncia como [ʎ]; en nuestro análisis, en la prueba 1, aparece la palabra *alhelí* y todos los errores relacionados con la pronunciación de [l] como [ʎ] o [ʝ] se refieren a la pronunciación de esta palabra, es decir, a la pronunciación de <lh> como [ʎ] o [ʝ];
 - la pronunciación de /ʎ/ como [l] con 15 errores (7 en el N1, 2 en el N2 y 6 en el N3); este error se considera interlingual porque el fonema /ʎ/, en noreste de Brasil, suele ser pronunciado de modo relajado y pierde, por ello, su rasgo palatal y pasa a ser pronunciado como palatal [l];
 - la monoptongación con 34 errores (16 en el N2 y 18 en el N3); en nuestro análisis los errores de monoptongación ocurrieron en palabras que han sido pronunciadas semejantes al portugués como en [ˈbẽ:ɲdo] *viendo*, [ˈporko] *puerco*, [paˈrẽ:ɲte] *pariente*, [desiˈdi:rõn] *decidieron*, [ˈsẽ:mpre] *siempre*, [alˈmo:rsɔ] *almuerzo*, [ˈtɾĩ:ɲta] *treinta*, [ˈne:tos] *netos*, etc. En portugués estas palabras son: *vendo*, *porco*, *parente*, *decidiram*, *sempre*, *almoço*, *netos*; por ello, los vemos como interlinguales;
- h) la transferencia fonotáctica: los errores de transferencia fonotáctica son 223 (64-N1, 98-N2 y 61-N3); se refieren a:
- la pronunciación de la vocal de apoyo [i] o [e] después de /p/, /b/, /d/ y /f/ en final de sílaba con 26 errores (9 en el N1, 8 en el N2 y 9 en el N3); en el PB hay algunos grupos consonánticos débiles que se destruyen con la inclusión de una vocal epentética [i] o [e], por ello, los hemos clasificado como interlinguales;
 - la diéresis, es decir, la transformación de diptongo en hiato con 145 errores en los tres niveles de aprendizaje (35 en el N1, 70 en el N2 y 40 en el N3). Según Masip (2004), el brasileño, al hablar español, suele pronunciar las semivocales [i̯], [u̯] y las semiconsonantes [j], [w] de modo más lento como si fueran una vocal plena y de esta forma transforman diptongos en hiatos; en nuestro análisis muchos diptongos han sido pronunciados como hiatos porque [i̯], [u̯] y [j], [w] han sido pronunciados de modo más lento y pleno [i] [u].

- reducción de vocales y consonantes (que consiste en la fusión de dos vocales iguales o de dos consonantes, como en [ˈko:reɐl-ˈa:ywa] por [ˈko:re-l-ˈa:ywa] *corre el agua*; con 52 errores (20 en el N1, 20 en el N2 y 12 en el N3);
- i) la transferencia prosódica: los errores interlingüales relacionados con la transferencia prosódica son 5.440 (1.248-N1, 2.335-N2 y 1.857-N3); se refieren a:
- la transferencia entonacional; es nuestro análisis no hemos encontrado errores relacionados con la entonación que se explicaran por alguna regla de uso del portugués, por ello, los consideramos como errores intralingüales;
 - la transferencia acentual; en nuestro análisis no hemos encontrado errores interlingüales de transferencia acentual; los errores de acento observados en este trabajo son consideramos como errores intralingüales de aplicación incorrecta de la regla pues no hemos encontrado ninguna relación de estos errores con la interferencia de la lengua materna, como es el caso del uso de [ˈporke] que ha sido pronunciado como [porˈke]; consideramos que este equívoco del alumno tiene relación con el uso incorrecto de las reglas de uso de los porqués en español;
 - la transferencia rítmica, en este análisis han sido los errores relacionados con el alargamiento de la tónica en relación con la pretónica; ha habido 5440 errores interlingüales de transferencia rítmica (1.248 en el N1, 2.335 en el N2 y 1.857 en el N3); el portugués está en el rol de las lenguas de ritmo isoacentual, es decir, las sílabas que reciben el acento de intensidad duran más que las átonas por ello creemos que estos errores son interlingüales;
- j) la interferencia de otras lenguas que estudia el aprendiz: en la ficha del informante aplicada a los participantes de esta investigación, hemos preguntado qué otras lenguas hablaban o estudiaban los aprendices, solamente dos de ellos han contestado que estudiaban uno el japonés y otro el inglés. Los únicos errores que encontramos que pueden estar relacionados con la interferencia de otras lenguas que estudian los aprendices, en este caso el informante que estudia japonés, ha sido la pronunciación de [l] como [r] en las palabras “recuerdo” y “aconsejables” que han sido pronunciadas [reˈkwe:ɾdo] y [akõnseˈla:bres].

Gráfico 19 - Errores interlinguales

Fuente: Elaboración propia

Las tablas 7, 8 y 9 y el gráfico 19 muestran los errores interlinguales de pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales presentes en la interlengua oral de los estudiantes de Letras-español de la UERN en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje. Han sido 11.533 errores interlinguales (2.551 en el N1, 4892 en el N2 y 4090 en el N3). De estos 11.533 errores interlinguales, 5.896-51% son errores relacionados con la pronunciación de los elementos segmentales y 5.637-49% con los elementos suprasegmentales.

Los errores predominantes en los tres niveles son, en primer lugar, la transferencia prosódica con 5.440 errores (1.248 en el N1, 2.335 en el N2 y 1.857 en el N3) y están relacionados con la transferencia rítmica referentes al alargamiento de la sílaba tónica en relación con la pretónica.

En segundo lugar, aparecen los errores interlinguales relacionados con la variación alofónica con 2.956 errores (576 en el N1, 1.274 en el N2 y 1.106 en el N3); estos errores se refieren a la nasalización excesiva de las vocales con 2.535 errores (507 en el N1, 1054 en el N2 y 974 en el N3), a la abertura de /e/ y de /o/ con 354 errores (43 en el N1, 194 en el N2 y

117 en el N3), a la pronunciación de [l] como [ɫ] con 12 errores (8 en el N1 y 4 en el N2) y a la pronunciación de /s/ o /θ/ como [z] con 55 errores en los tres niveles de aprendizaje (18 en el N1, 22 en el N2 y 15 en el N3).

En tercer lugar, se observan los errores interlinguales relacionados con la inexistencia en la L1 de un sonido de la L2 con 2.115 errores (477 en el N1, 836 en el N2, 802 en el N3); estos errores se refieren a la pronunciación de los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g].

En cuarto lugar, aparecen los errores interlinguales referentes a la infradiferenciación fonológica con 455 errores (101 en el N1, 224 en el N2 y 130 en el N3); de los 455, 243 están relacionados con el cierre de las vocales [e] y [o] (40 en el N1, 128 y 75 en el N3); 44 con la pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] (9 en el N1, 20 en el N2 y 15 en el N3); 106 con la pronunciación de /r/ o /r̄/ como [x] o [h] (41 en el N1, 53 en el N2 y 12 en el N3); 15 con la pronunciación de /ʎ/ como [l] (7 en el N1, 2 en el N2 y 6 en el N3); 13 con la pronunciación de [l] como [ʎ] o [ʝ] (4 en el N1, 5 en el N2 y 4 en el N3) y 34 con la monoptongación (16 en el N2 y 18 en el N3).

En quinto lugar, se observan los errores interlinguales de transferencia fonotáctica con 223 errores (64 en el N1, 98 en el N2 y 61 en el N3); estos errores se refieren a la pronunciación de la vocal de apoyo [i] o [e] después de /p/, /b/, /d/ y /f/ en final de sílaba con 26 errores (9 en el N1, 8 en el N2 y 9 en el N3), la diéresis con 145 errores (35 en el N1, 70 en el N2 y 40 en el N3) y la reducción de vocales y consonantes con 52 errores (20 en el N1, 20 en el N2 y 12 en el N3).

En sexto lugar, aparecen los errores interlinguales de omisión de fonemas con 144 errores (27 en el N1, 57 en el N2 y 60 en el N3); todos se refieren al debilitamiento de [r], es decir, del cero fonético para [r] en posición final de sílaba.

En séptimo lugar, se encuentran los errores interlinguales referentes a la adición de fonemas con 99 errores (23 en el N1, 49 en el N2 y 27 en el N3); estos errores se refieren a la pronunciación diptongada de [ẽ] que se sustituye por [ẽĩ] y de [ã] que se sustituye por [ãũ] y la diptongación con la semivocal [i̯].

En octavo lugar, aparecen los errores relacionados con la inexistencia en la L2 de un sonido de la L1 con 91 (32 en el N1, 18 en el N2 y 41 en el N3); se refieren a la pronunciación de /tʃ/ como [f] con 8 errores (5 en el N1, 1 en el N2 y 2 en el N3), de /s/ como [ʃ] con 15 errores (2 en el N1, 2 en el N2 y 11 en el N3), a la pronunciación de [b], [β] como [v] con 54 errores (19 en el N1, 11 en el N2 y 24 en el N3) y la pronunciación de [x] como [ç] con 14 errores (6 en el N1, 4 en el N2 y 4 en el N3).

En noveno lugar, se encuentran los errores interlinguales relacionados con los sonidos próximos pero o iguales con 8 errores (1 en el N1, 1 en el N2 y 6 en el N3); de este total, 3 se refieren a la pronunciación de /d/ como [ʤ] (1 en el N2 y 2 en el N3) y 5 a la pronunciación de /t/ como [tʃ] (1 en el N1 y 4 en el N3).

En décima y última posición en número de errores, aparecen los errores interlinguales relacionados con la interferencia de otras lenguas que estudia el aprendiz con solo 2 errores en el N1.

6.4.2.2 Errores intralinguales

Son los errores resultantes del aprendizaje de la lengua meta en sí misma y no están relacionados con la lengua materna del aprendiz ni tampoco con otras lenguas que estudia el aprendiz. Ellos reflejan las características generales del aprendizaje de las reglas de una lengua extranjera pues son producto del conflicto interno de estas reglas.

Tabla 10 - Errores intralinguales por pruebas

Tipo de errores	N1 / P1	N1 / P2	N1 / P3	N1 / P4	N2 / P1	N2 / P2	N2 / P3	N2 / P4	N3 / P1	N3 / P2	N3 / P3	N3 / P4
Hipergeneralización	87	27	19	11	22	33	18	29	30	32	10	32
Aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta	28	49	4	36	12	46	13	190	10	36	9	161
Errores de fluidez comunes a todos los aprendices de LE	-	56	79	44	-	76	37	369	-	24	16	140
Total general por pruebas	115	132	102	91	34	155	68	588	40	92	35	333

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11 - Total de errores intralinguales por niveles de aprendizaje

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total por tipos de errores
Hipergeneralización	144	102	105	351
Aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta	117	253	215	585
Errores de fluidez comunes a todos los aprendices de LE	179	490	180	849
Total general por niveles de aprendizaje	440	845	500	1.785

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12 - Errores criterio fónico/intralingual

Tipo de errores	Intralingual segmental	Intralingual suprasegmental
Acento	-	109
Pausas	-	695
Entonación	-	391
Sinéresis	-	15
Sinalefas	-	21
Resilabificación	-	154
Diptongación	18	-
Pronunciación de [u] como [l]	6	-
Pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r]	240	-
Pronunciación de [x] como [r] o [r]	10	-
Pronunciación de [j] como [jj]	77	-
Omisión de fonemas	49	-
Total	400	1385

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados del análisis de la interlengua oral de los aprendices expuestos en las tablas 10, 11 y 12, se han hecho los siguientes comentarios sobre los errores intralinguales:

a) la hipergeneralización: la hipergeneralización es una estrategia creativa donde el aprendiz establece un paralelismo y hace analogías a partir del conocimiento ya adquirido; los errores interlinguales relacionados con esta estrategia son 351 (144-N1, 102-N2 y 105-N3); se refieren a:

- la diptongación inexistente en la L1 con 18 errores (5 en el N1, 8 en el N2 y 5 en el N3). Algunos de los casos de diptongación han sido identificados como errores intralinguales por generalizaciones, porque entendemos que los aprendices extendieron la regla de la diptongación a otros casos como se observó en palabras como, [ˈgʝɛ:ra] *guerra*, [kʝe] *que*, [ĩmjẽ:nsa] *inmensa*, [ˈfwoto] *foto* [ˈpjede] *pide*, [ˈpje:ʃte] *peste*, [baj:s] *bas* [kõmˈprjẽ:ɲdes] *comprendes*, etc.;
- la pronunciación de [u] como [l] con 6 errores (3 en el N1 y 3 en el N3); el aprendiz al saber que la [l] no se pronuncia como [u], en español, generaliza la regla y pasa también a pronunciar la [u] como [l], como en [ˈkalsan] *causan* y [siɫˈða:ð] *ciudad*.
- la pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r] con 240 errores (114 en el N1, 69 en el N2 y 57 en el N3); hay algunas reglas de pronunciación de [r] y [r]; el aprendiz brasileño de español tiende a equivocarse al pronunciar estos dos fonemas y pronuncia la /r/ como [r] o la /r/ como [r], como en [ˈrã:ɲgo] *rango*, [ˈgɛ:ra] *guerra*, [ˈzo:ro] *zorro* y [ˈpe:ro] *perro*;

- la pronunciación de [j] como [j̃j̃] con 77 errores (18 en el N1; 24 en el N2 y 35 en el N3); los sonidos [j] y [j̃j̃] tienen reglas propias de uso, en español. En este análisis, creemos que el aprendiz por la generalización de estas reglas de la L1 ha pronunciado la [j] como [j̃j̃], como en [ˈra:j̃j̃o] *rayo* y [ˈpla:j̃j̃a] *playa*;
- la pronunciación de [x] como [r] o [r̃] con 10 errores (5 en el N1 y 5 en el N3). Este tipo de error puede estar relacionado con el aprendizaje de la propia lengua extranjera (por ultracorrección) ya que este sonido existe en portugués, como en como [ˈr̃o:re]/[ˈro:xe] *Jorge*, [meˈr̃o:] *mejor*, [ˈe:re] *eje*, [ˈr̃ẽ:nte] *gente* [ˈrue:gos] *juegos*;

b) aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta: los errores intralinguales relacionados con la aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta son 616 (125 en el N1, 267 en el N2 y 224 en el N3); se refieren a:

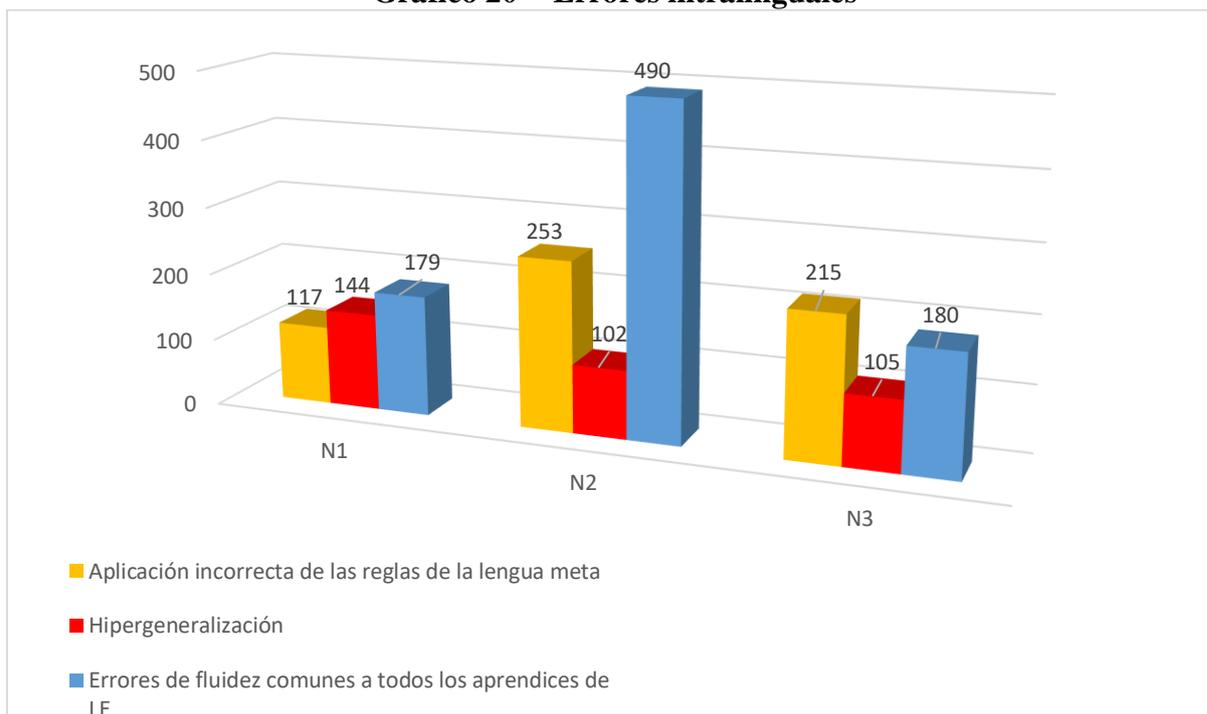
- los errores de acento han sido 109 errores (27 en el N1, 48 en el N2 y 34 en el N3); los aprendices han aplicado equivocadamente algunas reglas de acento en la L1, como en [ˈdeβiðo] *debido*, [akaˈβas] *acabas*, [ˈeriða] *herida*, [porˈke] *porque* y [arˈβol] *árbol*;
- frases interrogativas con 45 errores (9 en el N1, 20 en el N2 y 16 en el N3); las interrogativas totales tienen un tonema ascendente en español y en portugués y las parciales un tonema descendente en estos dos idiomas; sin embargo, en español, se suele dar una inflexión tonal ascendente a las frases interrogativas, pronominales o no, para dotarlas de un matiz de cortesía. Los errores referentes a la pronunciación de frases interrogativas han sido considerados intralinguales pues se piensa que hubo una generalización de las reglas de la lengua meta, como en [bjaxaˈra:s-a ˈrõ:ma ↓ o a paˈri:s ↓///]; [piˈla: tehˈne:ra ↓// ˈfwe: la muˈhɛ:], [bjahaˈra:s=a ˈrõ:ma ↓ o a paˈri:s ↑///];
- frases exclamativas con 20 errores (4 en el N1, 8 en el N2 y 8 en el N3); el tonema de las frases exclamativas se caracteriza por un descenso a partir de la última sílaba tónica, tanto en español como en portugués; los errores encontrados referente a este tipo de error se los consideramos como intralingual porque se piensa que hubo una generalización de las reglas de la lengua meta, como en [ˈke dispaˈra:tes-a ˈka:baʒ de deˈsi:r ↑];
- frases afirmativas con 326 errores (50 en el N1, 145 en el N2 y 131 en el N3); en español y en portugués las oraciones afirmativas tienen un tonema final descendente; hemos considerado este tipo de error como intralingual porque

creemos que el alumno se ha equivocado y aplicado mal las reglas de entonación de las frases afirmativas del español o que se deba a la fluidez que aún no tienen los alumnos, como en como [la:↑/tʃimēˈne:a ↓/ˈe:tʃaˈmu:tʃoˈũ:mo↑///] y [tre:s↓//xoˈsɛ: ↓/arˈka:dju↑/aureˈliã:no↓/ilaˈnĩ:na↑/amaˈrãŋ:ta↓];

- sinalefas con 21 errores (9 en el N1, 7 en el N2, 5 en el N3); los errores de sinalefas consisten en la pronunciación de grupos de vocales en una sola sílaba resultante del enlace de las palabras con otras en la cadena hablada. En español solo hay la juntura de vocales diferentes si estas son átonas; si una de ellas es tónica, el enlace dependerá del hablante, pero si las dos son tónicas, no se da el enlace, como en [ˈke **dispa**ˈra:te≡aˈka:**ba**z **de de**ˈsi:f];
- omisión de fonemas; en este caso, consideramos como intralinguales solo los errores de omisión de fonemas distintos de [r]; han sido 49 errores (23 en el N1, 18 en el N2 y 8 en el N3), como [kõˈmjɛ:sa] *comienzan*, [siØˈda:ð] *ciudad*;
- la sinéresis, es decir, la transformación de hiato en diptongo con 15 errores (6 en el N1, 2 en el N2 y 7 en el N3); se cree que estos son errores intralinguales porque en el análisis las palabras hacia y hacía, en los tres niveles de aprendizaje, han sido pronunciadas [aˈsi:a] hacía como [a:sja] hacia y [tʃimēˈnea] chimenea como [tʃimēˈnja], es decir, han generalizado reglas de la propia L1;

c) errores de fluidez comunes a todos los aprendices de LE con 849 errores (179 en el N1, 490 en el N2 y 180 en el N3); se refieren a:

- los errores de pausas con 695 errores (135 en el N1, 416 en el N2 y 144 en el N3); se ha observado que los aprendices tienden a hacer pausas innecesarias en la cadena fónica por dudas en la planificación del mensaje o por la poca fluidez que tienen en la lengua meta, por eso, hemos clasificado estos errores como intralinguales;
- resilabificación consonántica con 154 errores (44 en el N1, 74 en el N2 y 36 en el N3); en el análisis hecho, en muchos momentos, los aprendices no han hecho los enlaces entre las consonantes finales de las palabras y las vocales iniciales de la otra palabra y se cree que es un error intralingual porque el alumno aún tiene dudas en la planificación del mensaje o tiene poca fluidez en la lengua meta.

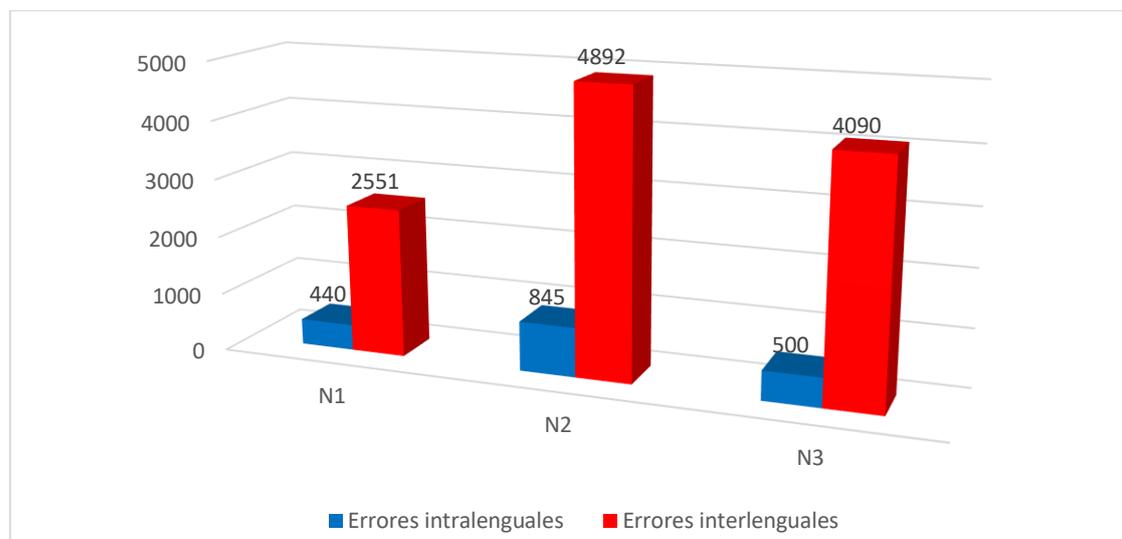
Gráfico 20 - Errores intralinguales

Fuente: Elaboración propia

Las tablas 10, 11 y 12 y el gráfico 20 muestran los errores intralinguales de pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales presentes en la interlengua oral de los estudiantes de Letras-español de la UERN en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje.

Se han encontrado 1.785 errores intralinguales en el análisis. Gran parte de ellos se refiere a los errores de fluidez comunes a todos los hablantes de LE con 849 errores (179 en el N1, 490 en el N2 y 180 en el N3), que corresponden a 47% de los errores intralinguales; en segundo lugar, los errores intralinguales de aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta con 583 errores (117 en el N1, 253 en el N2 y 215 en el N3), que corresponde a 33% de los errores intralinguales, y en tercero la hipergeneralización con 351 errores (144 en el N1, 102 en el N2 y 105 en el N3), que corresponden a 20% de los errores intralinguales. De los 1.785 errores intralinguales, 1.385-78% se refieren a la pronunciación de los elementos supragmentales y 400-23% a los elementos segmentales.

Para que se observe mejor y se compare la cantidad de errores interlinguales e intralinguales, se ha construido el gráfico 21.

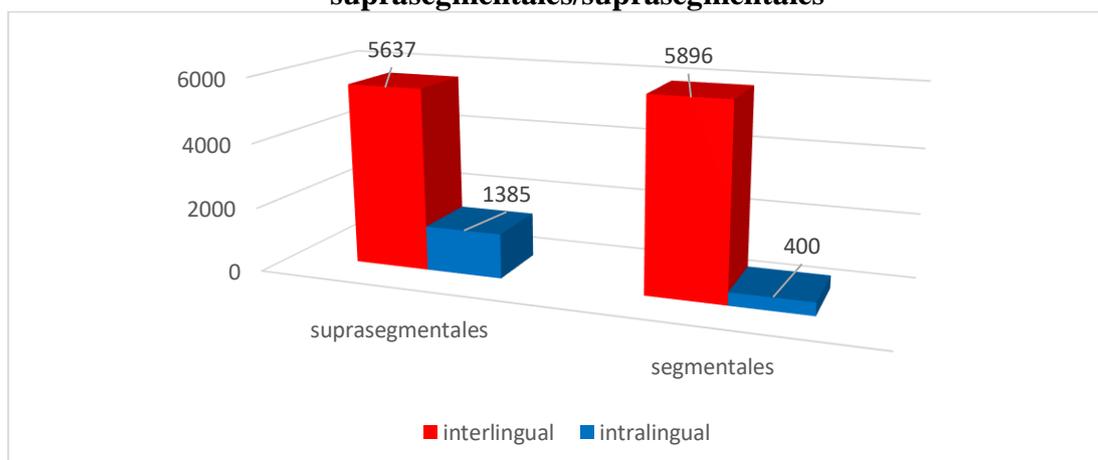
Gráfico 21 - Errores interlinguales/intralinguales

Fuente: Elaboración propia

Se han producido 11.533 errores interlinguales y 1.785 errores intralinguales; en porcentaje significa que del total de errores 87% de ellos tienen origen interlingual, es decir, son cometidos por influencia de la lengua materna del aprendiz y de otras lenguas que estudia el alumno; en este estudio, la mayoría de los errores interlinguales tiene origen en la lengua materna del aprendiz (11.531 errores) y solo se han encontrado 2 errores por influencia de otras lenguas; los errores relacionados con la aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta, es decir, los errores intralinguales corresponden a 13% de los errores.

Se observa en el gráfico 21 que el número de errores interlinguales es siempre superior al número de errores intralinguales en los tres niveles de aprendizaje. En el N1, se han cometido 440 errores intralinguales y 2.551 interlinguales, que corresponden, en valores porcentuales, a 15% de errores intralinguales y 85% de interlinguales. En el N2 han sido 845 errores intralinguales y 4.892 interlinguales que corresponden a 15% y 85% respectivamente. En el N3 se han cometido 500 errores intralinguales y 4.090 interlinguales, en porcentaje, 11% y 89% respectivamente. Por lo tanto en el N1 se han producido menos errores (pero sabemos que es porque en la prueba semilibre los informantes han producido menos habla), aumento considerable en N2 y descenso en N3 (mucho más en intralinguales, apenas en interlinguales).

Gráfico 22 - Errores interlinguales segmentales/suprasegmentales e intralinguales suprasegmentales/suprasegmentales



Fuente: Elaboración propia

De los 11.533 errores interlinguales, 5.896 están relacionados con la pronunciación de los elementos segmentales (1.253 en el N1, 2.467 en el N2 y 2.186 en el N3) y 5.637 se refieren a la pronunciación de los elementos suprasegmentales (1.303 en el N1, 2.425 en el N2 y 1.909 en el N3); de los 1.785 intralinguales, 400 son errores referentes a la pronunciación de los elementos segmentales (168 en el N1, 119 en el N2 y 113 en el N3) y 1385 a la pronunciación de los elementos suprasegmentales (284 en el N1, 720 en el N2 y 381 en el N3) y la mayor parte de ellos tiene que ver con la fluidez (pausas) y con la duda de lo pronunciado (entonación ascendente en las afirmativas).

Estos resultados observados en los gráficos 21 y 22 contradicen, en un principio, los resultados encontrados en muchas investigaciones, esto es, que a medida que el aprendiz va adquiriendo el sistema de la lengua meta, se ve un aumento de los errores intralinguales frente a los interlinguales y que el nivel intermedio de aprendizaje se caracteriza por regularizaciones y neutralizaciones originadas de la aplicación parcial de las reglas, mayor frecuencia de errores intralinguales frente a los interlinguales, elevado número de errores de distintos tipos, etc.; los errores que caracterizan el nivel avanzado son los errores que tienen una clara semejanza con los errores de los hablantes nativos. Se ha dicho que estos errores contradicen en un principio los resultados de muchas investigaciones, porque en realidad, tras analizar las clases y el material utilizado para la enseñanza de la pronunciación a estos aprendices, se ha corroborado que estos errores también pueden estar relacionados con la falta de instrucción que recibe el alumno para aprender la pronunciación del español; durante las clases observadas en todos los niveles de aprendizaje, han sido pocos los momentos en los que el profesor ha dedicado a la enseñanza de los elementos segmentales y suprasegmentales; además, el material también

presenta muchos fallos a la hora de presentar este tema o aún por la ausencia de motivación para aprender el español o por inhibición a la hora de hablar en otro idioma; por estos motivos, quizás el alumno siga teniendo, incluso en el nivel avanzado, su LM como referencia a la hora de pronunciar en español; sin embargo, tampoco se puede dejar de tomar en cuenta que la proximidad entre las lenguas portuguesa y española contribuya para la presencia de tantos errores y que muchos de ellos, por no entorpecer la comunicación, no se corrigen y acaban por fosilizarse.

6.4.3 Clasificación de los errores por el criterio pedagógico

El objetivo de clasificar los errores por el criterio pedagógico viene determinado por la necesidad de discutir sobre la permanencia, o no, de determinados errores en el nivel avanzado de aprendizaje y consecuentemente clasificarlo en fosilizado o no fosilizado.

En las tablas 13 y 14, se resume, por pruebas y por niveles de aprendizaje, el total de errores fosilizados y no fosilizados relacionados con la pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales de los estudiantes potiguarenses y cearenses de la UERN.

Tabla 13 - Errores fosilizados y no fosilizados por pruebas

Tipo de errores	N1/ P1	N1/ P2	N1/ P3	N1/ P4	N2/ P1	N2/ P2	N2/ P3	N2/ P4	N3/ P1	N3/ P2	N3/ P3	N3/ P4
Fosilizados segmentales	245	553	452	141	197	554	474	1.366	173	514	442	1.171
Fosilizados suprasegmentales	349	488	517	233	350	485	397	1.913	343	418	382	1.147
No fosilizados segmentales	2	2	2	2	1	-	1	2	-	-	-	-
No fosilizados suprasegmentales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	596	1.043	971	376	548	1.039	872	3.281	516	932	824	2.318

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14 - Total de errores fosilizados y no fosilizados por niveles de aprendizaje

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total (N1+N2+N3)
Fosilizados segmentales	1.391	2.591	2.300	6.282
Fosilizados suprasegmentales	1.587	3.145	2.290	7.022
No fosilizados segmentales	8	4	-	12
No fosilizados suprasegmentales	-	-	-	-
Total	2.986	5.740	4.590	13.316

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15 - Errores criterio fónicos / criterio pedagógico

Tipo de errores	Fosilizados segmentales	Fosilizados suprasegmentales	No fosilizados segmentales	No fosilizados suprasegmentales
Acento	-	109	-	-
Ritmo	-	5440	-	-
Pausas	-	695	-	-
Entonación	-	391	-	-
Diéresis	-	145	-	-
Sinéresis	-	15	-	-
Sinalefas	-	21	-	-
Reducción de vocales y consonantes	-	52	-	-
Resilabificación consonántica	-	154	-	-
Nasalización excesiva	2535	-	-	-
Abertura de /e/, /o/	354	-	-	-
Cierre de /e/, /o/	243	-	-	-
[ụ] como [l]	6	-	-	-
Diptongación	117	-	-	-
Monoptongación	34	-	-	-
Pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e]	26	-	-	-
[β]/[ð]/[ɣ] como [b]/[d]/[g]	2115	-	-	-
[b]/[β] como [v]	54	-	-	-
/tʃ/ como [j]	8	-	-	-
/d/ como [j̃]	3	-	-	-
/t/ como [tʃ]	5	-	-	-
/x/ como [ɟ] o [j̃]	14	-	-	-
/x/ como [r] o [r]	10	-	-	-
/l/ como [u]		-	12	-
/p/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]	44	-	-	-
/r/ o /r/ como [x] o [h]	106	-	-	-
/r/ como [r] o de /r/ como [r]	240	-	-	-
Cero fonético para [r]/otros sonidos	193	-	-	-
[s] o [θ] como [z]	55	-	-	-
/s/ como [ʃ]	15	-	-	-
/ʎ/ como [l]	15	-	-	-
/l/ como [ʎ] o [j̃]	13	-	-	-
[j] como [j̃]	77	-	-	-
Total	6.282	7.022	12	-

Fuente: Elaboración propia

Hemos comentado que el objetivo de elegir el criterio pedagógico ha sido la necesidad de discutir sobre la permanencia o no en el nivel avanzado de aprendizaje de determinado error; por lo tanto, los errores que han permanecido en el nivel avanzado de aprendizaje, los hemos considerado como fosilizados y los que han desaparecido, aunque hayan sido persistentes y

permanecido hasta el nivel intermedio de aprendizaje, los hemos clasificado como no fosilizados. De acuerdo con los resultados del análisis de la interlengua oral de los aprendices expuestos en las tablas 13, 14 y 15, se han hecho los siguientes comentarios sobre los errores fosilizados:

Los errores fosilizados segmentales han sido 6.282 (1.391-N1, 2.591-N2 y 2.300-N3); los que se consideraban superados y que han reaparecido en el estadio avanzado de aprendizaje han sido la pronunciación de [ụ] como [l] (3 en el N1 y 3 en el N3), la de /t/ como [tʃ] (1 en el N1 y 4 en el N3) y la pronunciación de /x/ como [r] o [r̄] (5 en el N1 y 5 en el N3), son errores menos resistentes y aparecen en pequeñas cantidades.

Los errores fosilizados segmentales que se han mantenido en todos los niveles de aprendizaje han sido:

- a) la nasalización excesiva de las vocales con 2.535 errores (507 en el N1, 1.054 en el N2 y 974 en el N3); este es un error que se ha fosilizado más en la interlengua de los aprendices y él que es más difícil de eliminar porque en la variante hablada en la región donde viven los hablantes (y también en otras) las consonantes nasales nasalizan mucho las vocales; por lo tanto, este ha sido el error segmental más resistente a la corrección; hubo en aumento del número de errores del N1 al N2 (motivado por la prueba 4, habla semilibre, donde los aprendices del N1 hablan menos) y una disminución del N2 al N3 de un 4%. Estos son errores que tienen origen en la LM de los informantes y que aunque hayan disminuido aparecen en gran cantidad porque son errores que no entorpecen la comunicación, por ello no se corrigen y acaban por fosilizarse;
- b) la abertura de /e/ y /o/ en sílaba tónica con 354 errores (43 en el N1, 194 en el N2 y 117 en el N3); también son errores persistentes que tienen origen interlingual pero que descienden significativamente del N2 al N3 un 24%. Este descenso muestra que su resistencia a la corrección ha disminuido, sin embargo, se han fosilizado;
- c) el cierre de /e/ y de /o/ en sílaba tónica con 243 errores (40 en el N1, 128 en el N2 y 75 en el N3); se nota que son errores persistentes, sin embargo, descienden muy significativamente del N2 al N3 un 36%. La diferencia entre una [e] y una [i] como de una [o] y una [u] es muy marcada y el alumno, al progresar en el aprendizaje, ve que pronunciar las vocales [e] y [o] como [i] y [u] es una característica de su LM y junto con las correcciones se va dando cuenta de estas diferencias;
- d) la diptongación con 117 errores (28 en el N1, 58 en el N2 y 31 en el N3); son errores resistentes a la corrección, sin embargo, descienden significativamente del N2 al N3 un 30% y muestran una progresión en el aprendizaje, aunque muchos errores se fosilicen;

- e) la monoptongación con 34 errores (16 en el N2 y 18 en el N3); son errores presentes solo en la prueba de habla semilibre en el N2 y N3; son pocos errores pero son resistentes en el habla;
- f) los errores de pronunciación de vocal de apoyo con 26 errores (9 en el N1, 8 en el N2 y 9 en el N3); son errores muy fosilizados y resistentes a la corrección; los números no bajan de un nivel de aprendizaje a otro;
- g) la pronunciación de consonantes aproximantes [β], [ð], [ɣ] como oclusivas [b], [d], [g] con 2.115 errores (477 en el N1, 836 en el N2 y 802 en el N3); este ha sido un error segmental muy resistente a la corrección; hubo en aumento del número de errores del N1 al N2 y una pequeña disminución del N2 al N3 de un 2%. Estos son errores interlinguales que se han fosilizado porque son errores que no entorpece la comunicación, por ello los alumnos no los corrigen;
- h) la pronunciación de [b], [β] como labiodental [v] con 54 errores (19 en el N1, 11 en el N2 y 24 en el N3); son errores muy resistentes a la corrección y que han aumentado significativamente en el N3;
- i) la pronunciación de /d/ como [j̞] con 3 errores (1 en el N2 y 2 en el N3); este un error que se ha fosilizado solo para los cearenenses puesto que para los potigües solo tienen el fonema [d];
- j) la pronunciación de /x/ como [ç] o [j̞] con 14 errores (6 en el N1, 4 en el N2 y 4 en el N3); son pocos errores pero son resistentes a la corrección y se han fosilizado;
- k) la pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] con 44 errores (9 en el N1, 20 en el N2 y 15 en el N3); son errores persistentes que se han mantenido en los tres niveles de aprendizaje aunque se haya observado un descenso del N2 al N3 de un 14%;
- l) la pronunciación de /r/ o /r̄/ como [x] o [h] con 106 errores (41 en el N1, 53 en el N2 y 12 en el N3); son errores poco resistentes a la corrección; ha habido un descenso muy significativo del N2 al N3 de un 64%. Puesto que los sonidos [r], [x] y [h] son muy distintos (se percibe bien la diferencia), tras unos años de prácticas y correcciones, los aprendices son capaces relativamente de solucionar el error;
- m) la pronunciación de /r/ como [r̄] o de /r̄/ como [r] con 240 errores (114 en el N1, 69 en el N2 y 57 en el N3); estos errores han disminuido del N1 al N3 pero aún permanecen en el nivel avanzado de aprendizaje. Este error, a diferencia de otros (como la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g]) puede dificultar la comunicación porque tiene consecuencias fonológicas (pero/perro), mientras que el anterior no;

- n) el cero fonético para [r] en posición final de sílaba con 193 errores (31 en el N1, 85 en el N2 y 77 en el N3); son errores resistentes a la corrección, sin embargo, descienden del N2 al N3 un 4% que muestran una progresión en el aprendizaje aunque muchos errores se fosilicen;
- ñ) la pronunciación de [s] o [θ] como [z] con 55 errores (18 en el N1, 22 en el N2 y 15 en el N3); se nota que son errores persistentes, sin embargo, descienden del N2 al N3 un 18%.
- o) la pronunciación de /s/ como [ʃ] con 15 errores (2 en el N1, 2 en el N2 y 11 en el N3); son errores persistentes y han aumentado muy significativamente del N2 al N3 (84%);
- p) la pronunciación de /k/ como [l] con 15 errores (7 en el N1, 2 en el N2 y 6 en el N3); son errores resistentes a la corrección y han aumentado un 50% del N2 al N3;
- q) la pronunciación de [l] como [ʎ] con 13 errores (4 en el N1, 5 en el N2 y 4 en el N3); son pocos errores, pero son resistentes a la corrección y se han fosilizado;
- r) pronunciación de [j] como [jj̃] con 77 errores (18 en el N1, 24 en el N2 y 35 en el N3); son muy persistentes y han aumentado del N2 al N3 un 18%. Estos son errores intralingüales que se han fosilizado porque son errores que no entorpecen la comunicación, por ello, los alumnos no los corrigen;
- s) la pronunciación de /tʃ/ como [ʃ] con 8 errores (5 en el N1, 1 en el N2 y 2 en el N3); son pocos errores pero se han fosilizado aunque se observe una disminución del número de errores del N1 al N3;

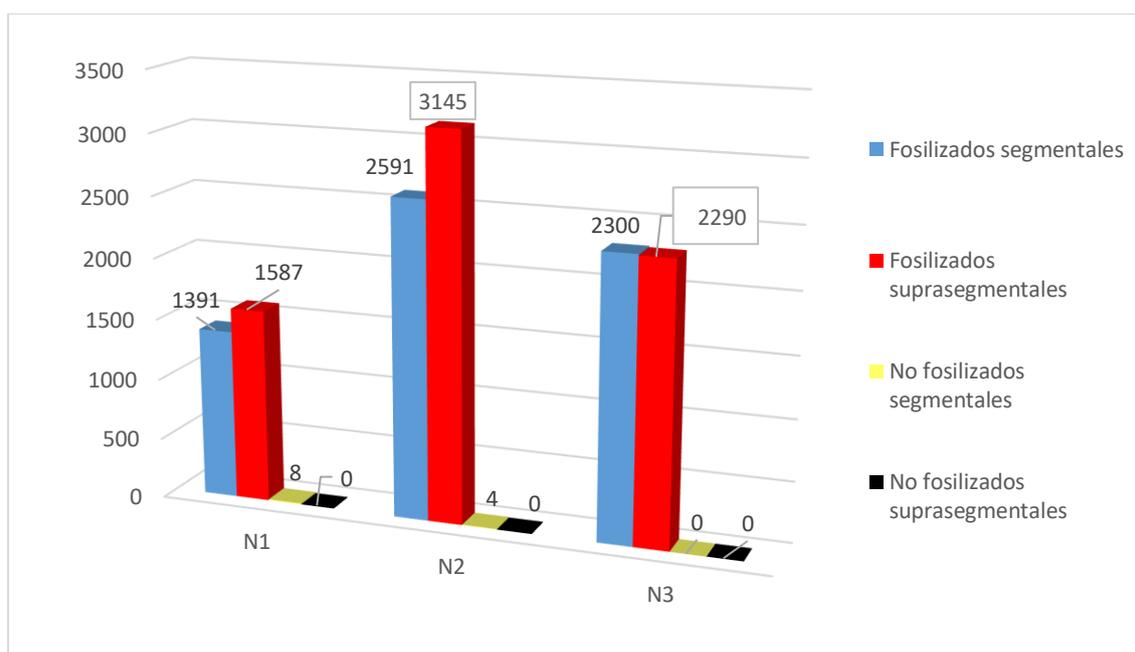
Los errores fosilizados suprasegmentales han sido 7.022 (1.587 en el N1, 3.145 en el N2 y 2.290 en el N3); todos ellos se han mantenido en los tres niveles de aprendizaje:

- a) los errores de acento con 109 errores (27 en el N1, 48 en el N2 y 34 en el N3); son errores resistentes a la corrección, pero han disminuido un 18% del N2 al N3;
- b) los errores de ritmo con 5440 errores (1248 en el N1, 2335 en el N2 y 1857 en el N3); estos son errores muy resistentes a la corrección y permanecen en todos los niveles de aprendizaje aunque hayan disminuido del N2 al N3 un 12%;
- c) los errores de pausas con 695 errores (135 en el N1, 416 en el N2 y 144 en el N3); los errores de pausa son persistentes, permanecen en todos los niveles de aprendizaje, pero se nota una muy significativa disminución del N2 al N3 de un 48%; esta disminución muestra un avance significativo en la fluidez de los aprendices aunque aparezcan muchos errores fosilizados en el N3;
- d) los errores de entonación con 391 errores (63 en el N1, 173 en el N2, 155 en el N3); también son errores resistentes a la corrección; del N2 al N3 se observa una pequeña disminución (un 6%) en el número de errores;

- e) los errores de diéresis con 145 errores (35 en el N1, 70 en el N2 y 40 en el N3); son errores resistentes a la corrección, pero han disminuido un 28% del N2 al N3, lo que expresa un avance en el aprendizaje;
- f) los errores de sinéresis con 15 errores (6 en el N1, 2 en el N2 y 7 en el N3); son pocos errores pero son resistentes a la corrección y se han fosilizado. Se observa un aumento del N2 al N3 de un 56%;
- g) los errores de sinalefas con 21 errores (9 en el N1, 7 en el N2 y 5 en el N3); son errores que disminuyen del N1 al N3, pero se fosilizan;
- h) los errores de reducción de vocales y consonantes con 52 errores (20 en el N1 y N2, y 12 en el N3); son errores persistentes y se han mantenido en los tres niveles de aprendizaje pero se percibe una reducción del N2 al N3 de un 24%;
- i) los errores de resilabificación consonántica con 154 errores (44 en el N1, 74 en el N2 y 36 en el N3); se nota que son errores persistentes, sin embargo, descienden del N2 al N3 un 31%, lo que expresa un progreso significativo en el aprendizaje;

Los errores no fosilizados segmentales son los que han desaparecido en el nivel avanzado de aprendizaje y se trata de un único tipo de error: la pronunciación de /l/ como [ɫ] en posición final de sílaba con 12 errores (8 en el N1, 4 en el N2 y 0 en el N3) y como se observa en las tablas 13, 14 y 15 no hay errores no fosilizados suprasegmentales.

Gráfico 23 - Errores fosilizados y no fosilizados por niveles de aprendizaje



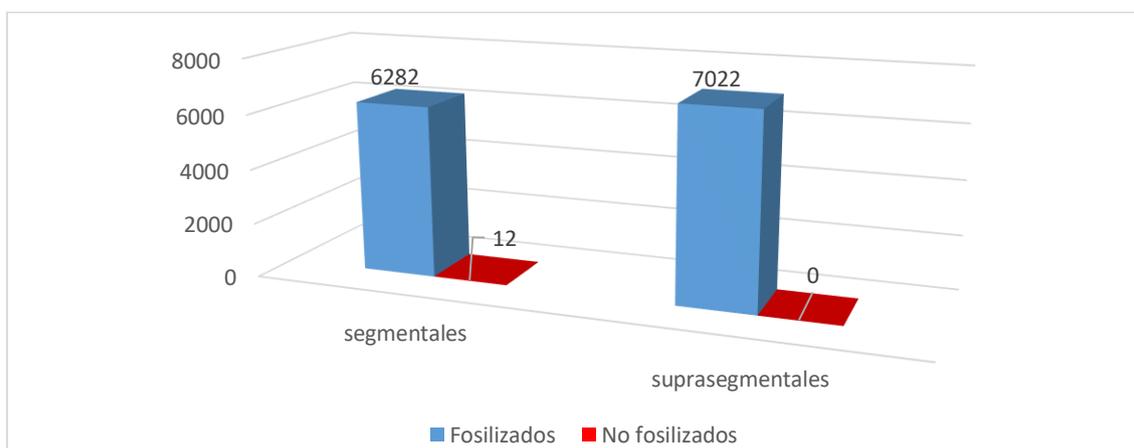
Fuente: Elaboración propia

Las tablas 13, 14 y 15 y el gráfico 23 muestran los errores fosilizados y no fosilizados tanto segmentales como suprasegmentales de pronunciación presentes en la interlengua oral de los estudiantes de Letras-español de la UERN en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje.

En este análisis, se han encontrado 13.316 errores por el criterio pedagógico (fosilizados/no fosilizado), 6.282 fosilizados segmental (1.391 en el N1, 2.591 en el N2 y 2.300 en el N3) y 7.022 fosilizados suprasegmental (1.587 en el N1, 3.145 en el N2 y 2.290 en el N3); 12 errores no fosilizado segmentales y ninguno no fosilizado suprasegmental.

Para que se observe mejor y se compare la cantidad de errores fosilizados y no fosilizados, se ha construido el gráfico 24.

Gráfico 24 - Errores fosilizados y no fosilizados segmentales y suprasegmentales



Fuente: Elaboración propia

Como muestran los resultados presentados, la mayoría son errores fosilizados; estadísticamente corresponden a 100% (6282) de errores fosilizados y 0% (12) de no fosilizado.

La fosilización no es el resultado exclusivo del desconocimiento del aprendiz sobre la lengua meta; los resultados encontrados en esta y en otras investigaciones muestran que el proceso de fosilización puede ser causado (a) por la interferencia de la LM y de otras lenguas que estudia el aprendiz, (b) por hipergeneralizaciones que hace el aprendiz al estudiar la lengua meta, (c) por aplicaciones incorrectas de las reglas de la lengua meta, (d) por falta de práctica regular que posibilite al aprendiz darse cuenta del error y que se autocorrija, o (e) por comodidad cuando el aprendiz ya tiene un buen nivel de comunicación incluso cometiendo errores y por ello se desmotiva por el aprendizaje o por el perfeccionamiento y, por estos motivos, la corrección de los errores queda en segundo plano. Para muchos estudiosos del tema,

la motivación es la clave para la desfosilización de errores y que el profesor debe ser tolerante ante los errores fosilizados y motivar siempre sus alumnos a superarlos principalmente a los más resistentes a la corrección como la nasalización excesiva de las vocales, la abertura de /e/ y /o/ en sílaba tónica, el cierre de /e/ y de /o/ en sílaba tónica, la monoptongación, la pronunciación de consonantes aproximantes [β], [ð], [ɣ] como oclusivas [b], [d], [g], la pronunciación de /s/ como [ʃ], los errores de ritmo, los errores de entonación, etc.

6.4.4 Clasificación de los errores por el criterio comunicativo

El análisis de errores por el criterio comunicativo es fundamental para evaluar la gravedad del error dentro de la comunicación, pues sus subcategorías permiten considerarlo como un elemento que obstaculiza o no la transmisión del mensaje; esta jerarquización es fundamental a la hora de establecerse la escala de valoración que rige la corrección.

En las tablas 16, 17 y 18 se resume, por pruebas y por niveles de aprendizaje, el total de errores por criterio comunicativo relacionados con la pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales de los estudiantes potiguarenses y cearenses de la UERN.

Tabla 16 - Errores en el criterio comunicativo por pruebas

Tipo de errores	N1/ P1	N1/ P2	N1/ P3	N1/ P4	N2/ P1	N2/ P2	N2/ P3	N2/ P4	N3/ P1	N3/ P2	N3/ P3	N3/ P4
Errores que impiden la comunicación	18	51	13	42	13	35	13	171	9	36	5	133
Errores que dificultan la comunicación	24	40	30	13	31	50	37	127	27	35	22	75
Errores que no dificultan pronunciación	553	950	928	321	505	958	822	2983	479	858	797	2112
Total	595	1041	971	376	549	1043	872	3281	515	929	824	2320

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17 - Total de errores comunicativos por niveles de aprendizaje

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total por tipos de errores
Errores que impiden la comunicación	124	232	183	539
Errores que dificultan la comunicación	116	249	162	527
Errores que no dificultan la pronunciación	2743	5264	4243	12250
Total	2983	5745	4588	13316

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18 - Errores criterio fónico/comunicativo

Tipo de errores	Impiden la comunicación segmental	Impiden la comunicación supraseg.	Dificultan la comunicación segmental	Dificultan la comunicación supraseg.	No dificultan segmental	No dificultan supraseg.
Acento	-	-	-	18	-	91
Ritmo	-	-	-	-	-	5440
Pausa	-	-	-	-	-	695
Entonación	-	391	-	-	-	-
Diéresis	-	-	-	10	-	135
Sinéresis	-	-	-	8	-	7
Sinalefas	-	-	-	-	-	21
reducción de vocales y consonantes	-	-	-	-	-	52
Resilabificación	-	-	-	-	-	154
Nasalización excesiva	-	-	-	-	2535	-
Abertura de /e/, /o/	-	-	-	-	354	-
Cierre de /e/, /o/	-	-	243	-	-	-
[u] como [l]	6	-	-	-	-	-
Diptongación	-	-	117	-	-	-
Monoptongación	-	-	34	-	-	-
Pronunciación de vocal de apoyo [i]/[e]	-	-	-	-	26	-
[β]/[ð]/[ɣ] como [b]/[d]/[g]	-	-	-	-	2115	-
[b]/[β] como [v]	-	-	-	-	54	-
/tʃ/ como [j]	-	-	-	-	8	-
/d/ como [j]	-	-	3	-	-	-
/t/ como [tʃ]	-	-	5	-	-	-
/x/ como [ʒ] o [j]	14	-	-	-	-	-
/x/ como [r] o [r]	10	-	-	-	-	-
/l/ como [u]	12	-	-	-	-	-
/ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]	-	-	44	-	-	-
/r/ o /r/ como [x] o [h]	106	-	-	-	-	-
/r/ como [r] o de /r/ como [r]	-	-	17	-	223	-
Cero fonético para [r]/otros sonidos	-	-	-	-	193	-
[s] o [θ] como [z]	-	-	-	-	55	-
/s/ como [ʃ]	-	-	-	-	15	-
/k/ como [l]	-	-	15	-	-	-
/l/ como [k] o [j]	-	-	13	-	-	-
[j] como [j]	-	-	-	-	77	-
Total	148	391	491	36	5655	6595

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo que se ha observado en las pruebas analizadas y expuestas en las tablas 16, 17 y 18, se hacen los siguientes comentarios sobre los errores por criterio comunicativo:

a) los errores de pronunciación que impiden la comunicación han sido 539 (124-N1, 232-N2 y 183-N3); se refieren a:

- pronunciación de [u̲] como [l] con 6 errores (3 en el N1 y 3 en el N3);
- pronunciación de /x/ como [ʒ] o [ʝ̃] con 14 errores (6 en el N1, 4 en el N2 y 4 en el N3);
- pronunciación de /x/ como [r] o [r̃] con 10 errores (5 en el N1 y 5 en el N3);
- pronunciación de /l/ como [u̲] en posición final de sílaba con 12 errores (8 en el N1 y 4 en el N2);
- pronunciación de /r/ o /r̃/ como [x] o [h] con 106 errores (41 en el N1, 53 en el N2 y 12 en el N3);
- los errores de entonación con 391 errores (63 en el N1, 173 en el N2, 155 en el N3);

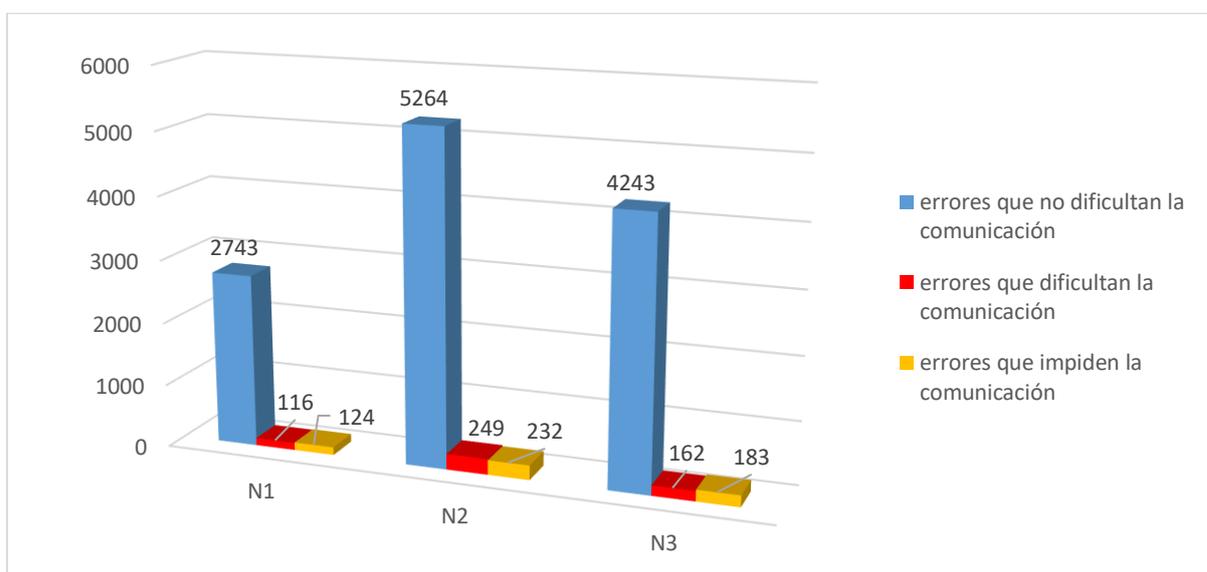
b) los errores de pronunciación que dificultan la comunicación han sido 527 (116-N1, 249-N2 y 162-N3); se refieren a:

- cierre de /e/ y /o/ en sílaba átona con 243 errores (40 en el N1, 128 en el N2 y 75 en el N3);
- pronunciación de /k/ como [l] con 15 errores (7 en el N1, 2 en el N2 y 6 en el N3);
- pronunciación de [l] como [k̃] o [ʝ̃] con 13 errores (4 en el N1, 5 en el N2 y 4 en el N3);
- pronunciación de /p/ como [n] o [j] y de /n/ como [p] con 44 errores (9 en el N1, 20 en el N2 y 15 en el N3);
- pronunciación de /d/ como [ʝ̃] con 3 errores (1 en el N2 y 2 en el N3);
- pronunciación de /t/ como [t̃] con 5 errores (1 en el N1 y 4 en el N3);
- Algunos casos de pronunciación de /r/ como [r̃] o de /r̃/ como [r] (referentes a la pronunciación de [´pero] por [´pero] y de [´pero] por [´pero], es decir los que tienen consecuencias fonológicas) con 17 errores (10 en el N1, 4 en el N2 y 3 en el N3);
- diptongación con 117 errores (28 en el N1, 58 en el N2 y 31 en el N3);
- monoptongación con 34 errores (16 en el N2 y 18 en el N3);

- algunos casos de diéresis referentes a la pronunciación del diptongo de *hacia* como hiato, es decir [a'ʂia] por [ʂasja] con 10 errores (4 en el N1, 5 en el N2 y 1 en el N3);
 - algunos casos de sinéresis referentes a la pronunciación del hiato de *hacia* como diptongo, es decir [ʂasja] por [a'ʂia] con 7 errores (4 en el N1, 2 en el N2 y 1 en el N3);
 - algunos errores de acento relacionados con la pronunciación de *hacía* y de *hacia* con 18 errores (6 en el N1, 7 en el N2 y 5 en el N3);
- c) los errores de pronunciación que no dificultan la comunicación pero no llegan a ser completamente nativa han sido 12.250 (2743-N1, 5264-N2 y 4243-N3); se refieren a:
- nasalización excesiva de las vocales con 2.535 errores (507 en el N1, 1.054 en el N2 y 974 en el N3);
 - abertura de /e/ y de /o/ en sílaba tónica con 354 errores (43 en el N1, 194 en el N2 y 117 en el N3);
 - pronunciación de consonantes aproximantes [β], [ð], [ɣ] como oclusivas [b], [d], [g] con 2115 errores (477 en el N1, 836 en el N2 y 802 en el N3);
 - pronunciación de [b], [β] como labiodental [v] con 54 errores (19 en el N1, 11 en el N2 y 24 en el N3);
 - pronunciación de /tʃ/ como [ʃ] con 8 errores (5 en el N1, 1 en el N2 y 2 en el N3);
 - pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r] con 223 errores (104 en el N1, 65 en el N2 y 54 en el N3);
 - cero fonético para [r]/otros fonemas con 193 errores (31 en el N1, 85 en el N2 y 77 en el N3);
 - pronunciación de [s] o [θ] como [z] con 55 errores (18 en el N1, 22 en el N2 y 15 en el N3);
 - pronunciación de /s/ como [ʃ] con 15 errores (2 en el N1, 2 en el N2 y 11 en el N3);
 - pronunciación de [j] como [j̃] con 77 errores (18 en el N1, 24 en el N2 y 35 en el N3);
 - errores de acento con 91 errores (21 en el N1, 41 en el N2 y 29 en el N3);
 - diéresis con 135 errores (31 en el N1, 65 en el N2 y 39 en el N3);
 - sinéresis con 7 errores (4 en el N1, 2 en el N2 y 1 en el N3);
 - sinalefas con 21 errores (9 en el N1, 7 en el N2 y 5 en el N3);

- errores de ritmo con 5440 errores (1.248 en el N1, 2.335 en el N2 y 1.857 en el N3);
- errores de pausas con 695 errores (135 en el N1, 416 en el N2 y 144 en el N3);
- reducción de vocales y consonantes con 52 errores (20 en el N1, 20 en el N2 y 12 en el N3);
- resilabificación consonántica con 154 errores (44 en el N1, 74 en el N2 y 36 en el N3);
- pronunciación de vocal de apoyo [i] o [e] con 26 errores (9 en el N1, 8 en el N2 y 9 en el N3).

Gráfico 25: Errores por criterio comunicativo por niveles



Fuente: Elaboración propia

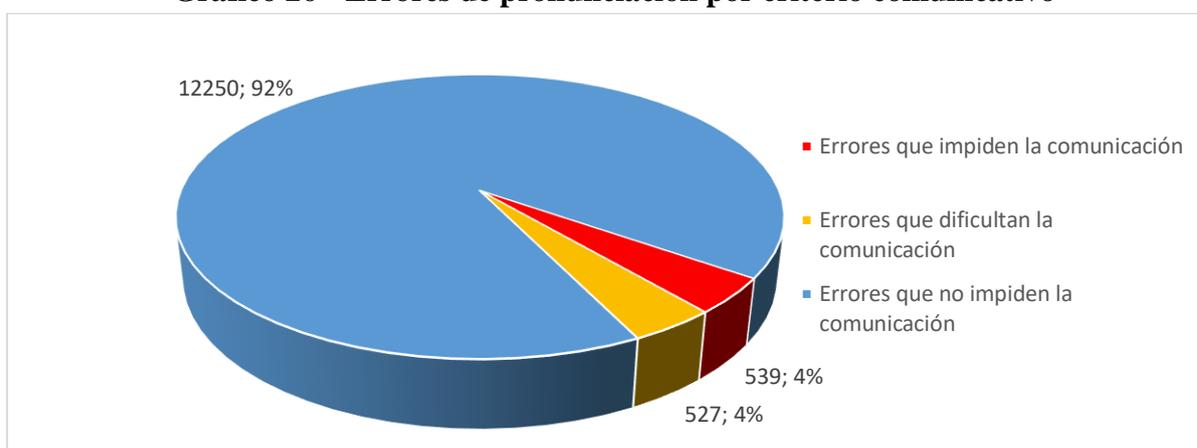
Las tablas 16, 17 y 18 y el gráfico 25 muestran los errores de pronunciación presentes en la interlengua oral de los estudiantes de Letras-español de la UERN en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje clasificados por el criterio comunicativo.

Los errores predominantes en los tres niveles son, en primer lugar, los errores de pronunciación que no dificultan la comunicación con 12.250 errores (2.743 en el N1, 5.264 en el N2 y 4243 en el N3); de esos 12.250 errores que no dificultan la comunicación, 5.655 se refieren a la pronunciación de los elementos segmentales (1.234 en el N1, 2.308 en el N2 y 2.113 en el N3) y 6.595 a los elementos suprasegmentales (1.512 en el N1, 2.960 en el N2 y 2.123 en el N3).

En segundo lugar, aparecen los errores de pronunciación que impiden la comunicación con 539 errores (124 en el N1, 232 en el N2 y 183 en el N3); de estos 539 errores que impiden la comunicación, 391 (63 en el N1, 173 en el N2 y 155 en el N3) son errores referentes a la pronunciación de los elementos suprasegmentales y 148 (63 en el N1, 61 en el N2 y 24 en el N3) a la pronunciación de los elementos segmentales.

En tercer lugar, los errores de pronunciación que dificultan la comunicación con 527 errores (116-N1, 249-N2 y 162-N3), 491 se refieren a la pronunciación de los elementos segmentales (99 en el N1, 234 en el N2 y 158 en el N3) y 36 a los suprasegmentales (14 en el N1, 14 en el N2 y 8 en el N3), como se puede observar en el gráfico 26:

Gráfico 26 - Errores de pronunciación por criterio comunicativo



Fuente: Elaboración propia

Aunque los errores que impiden o que dificultan la comunicación hayan sido los menos numerosos en nuestra investigación, deben recibir más atención por parte de los docentes a la hora de planificar los contenidos puesto que, de acuerdo con Poch Olivé (2005), la corrección de los errores debe empezar por los más graves, es decir, por aquellos que impiden la comunicación, luego se corrigen los que dificultan la comunicación y por último los que no dificultan la comunicación pero son marcas del acento extranjero.

La mayoría de los errores por criterio comunicativo se refieren a los que no impiden la comunicación; estos resultados quizás puedan mostrar que gran parte de los errores fosilizados encontrados en esta investigación puedan ser causados por comodidad, es decir, cuando el aprendiz ya tiene un buen nivel de comunicación incluso cometiendo errores (puesto que la mayoría no impide la comunicación) y por ello se desmotiva por el aprendizaje o por el perfeccionamiento. Así, reforzamos una vez más que la motivación puede ser la clave que potencia la desfosilización de errores. Es importante señalar que todos los errores (los que

impiden, dificultan o no la comunicación) disminuyen hacia la mitad en el N3 lo que expresa una progresión en el aprendizaje.

Somos conscientes de la importancia no solo de los errores sino también de los aciertos del sistema aproximativo del aprendiz para la evaluación de la competencia global de estudiante, sin embargo como esta investigación se centró más en las aplicaciones didácticas del AE, en cómo producir/mejorar el material didáctico y en corregir las deficiencias en el aprendizaje de un grupo de aprendices, hemos establecido solamente el inventario de los errores más frecuentes en la interlengua oral de estos estudiantes.

7 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y CORRECCIÓN DE LOS ERRORES DE PRONUNCIACIÓN DE ESTUDIANTES POTIGUARES Y CEARENSES DE ESPAÑOL

La enseñanza comunicativa de lenguas por también priorizar el desarrollo de la competencia oral, requiere orientaciones teóricas y metodológicas referentes al papel de la pronunciación en la enseñanza de lenguas y la creación de actividades que se identifiquen con sus principios metodológicos. De todos los recursos pedagógicos utilizados en la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética, brevemente discutidos en el segundo capítulo (p. 49), nos parece que el método que tiene más base científica y el más adecuado a los principios de la enseñanza comunicativa es el verbo-tonal. Sin embargo, los otros existentes también contribuyen para la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética, por ello en la producción de esta propuesta didáctica se va a utilizar algunos principios básicos del MVT pero también las contribuciones que han dado otros recursos didácticos que han aparecido a lo largo del desarrollo de la didáctica de la enseñanza de la pronunciación.

Por consiguiente, en este estudio, tras describir los errores de pronunciación en la interlengua de los aprendices potiguares y cearenses del curso de Letras-español desde el punto de vista del análisis de errores, se propone un módulo didáctico en base a los recursos didácticos que han contribuido para mejorar la pronunciación de los aprendices de lenguas extranjeras; es decir, se propone un material ecléctico pues a nuestro juicio al enseñar/corregir la pronunciación de una lengua el profesor no debe ceñirse a un solo recurso existente. Así, se proponen actividades de naturaleza integradora con aportaciones de algunos recursos pedagógicos desarrollados para enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética que han sido considerados positivos.

A partir del diagnóstico de la enseñanza de la pronunciación que involucró la observación en clase, el análisis del material utilizado, la formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación, la descripción de la interlengua oral del estudiante, se ha propuesto actividades de enseñanza de la pronunciaición y de la corrección fonética basadas en los sonidos que los aprendices no perciben adecuadamente; en ellas, en primer lugar, empezamos por actividades en las que los alumnos escuchan para percibir las características de los sonidos. En esta fase, acudiremos a recursos como la fonética combinatoria, pronunciación matizada, pares mínimos, comentarios sobre rasgos articulatorios de los sonidos estudiados, etc. que continuarán en una segunda fase con la repetición controlada de las palabras/frases

utilizadas y, finalmente, culminarán con una producción libre o guiada por un modelo propuesto por el profesor. En este módulo didáctico, primero presentamos las actividades para trabajar los elementos suprasegmentales pues, de acuerdo con el MVT, la entonación y el ritmo constituyen el primer estadio de acercamiento al dominio de una lengua; también estamos de acuerdo con Iruela (2005) y Cantero (2003) al afirmar que los sonidos forman bloques fónicos que organizan el discurso y generan diferentes acentos, por ello, creemos que se debe empezar la enseñanza de la pronunciación por los elementos suprasegmentales, pero, como estas actividades han sido pensadas y elaboradas para distintos niveles de aprendizaje, el profesor, a la hora de aplicarlas en clase, puede seleccionar las más adecuadas a cada nivel de aprendizaje y en la secuencia que más le parezca adecuada a sus alumnos. A pesar de estas afirmaciones, no pensamos que se debe priorizar la enseñanza de los elementos suprasegmentales, sino defendemos un equilibrio entre la enseñanza de los aspectos suprasegmentales y de los segmentales porque se cree que ambos influyen en la inteligibilidad del discurso oral; dentro de los segmentales empezamos por la enseñanza de las vocales y después de las consonantes como recomienda Iruela (2004). Debemos también aclarar que este módulo didáctico diseñado no está pensado para una clase específicamente sobre pronunciación, sino para ser utilizado dentro de un curso general de español y que los ejercicios aquí propuestos han sido elaborados y adaptados a partir de las ideas encontradas en Gil Fernández (2007), Sánchez y Matilla (2002 [1974]), Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2002), Quilis y Fernández (1985) y Morgan (2010).

7.1 ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA Y CORRECCIÓN DE LOS ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES

7.1.1 El acento

a) En estas dos situaciones, indica los acentos principales y dónde están situados.

Objetivo de la actividad: diferenciar entre acento léxico y acento oracional.

Nivel: todos los niveles.

1. Los amigos de Juan compraron el coche - Los amigos de Juan / compraron el coche.
2. Esas quejas tuyas me tienen harta - Esas quejas tuyas / me tienen harta.
3. El pago al contado evita las deudas - El pago al contado / evita las deudas.
4. Los padres de Juan fueron a ver a Luisa / Los padres de Juan / fueron a ver a Luisa.

Procedimientos: el profesor lee las frases en voz alta, primero lee las frases como un solo grupo fónico y después lee las frases con dos grupos fónicos, realizando la pausa donde hay las barras. Luego pide que los alumnos lean las frases y que indiquen los acentos principales y al final les expone la diferencia entre el acento léxico y el acento oracional y les explica que todo enunciado posee un acento principal que es el más perceptible y que en español ese acento recae en la última palabra acentuada del grupo fónico.

b) Escucha las palabras, indica la sílaba tónica y pon la tilde ortográfica en aquellas que necesiten.

Objetivo de la actividad: diferenciar sílaba tónica y átona y practicar la acentuación ortográfica.

Nivel: todos los niveles.

oceanos, rapaz, periferia, bambu, paramo, heroe, analgesico, titere, novio, sabana, codigo, imagen, lastima, castaña, calabaza, regalo, fe, rio, huesped, oxigeno, trafico, ventana.

Procedimientos: En primer lugar, el profesor les explica a los estudiantes de forma amena las reglas ortográficas de acentuación del español; en segundo lugar, los alumnos escuchan las palabras e indican la sílaba tónica; por último, colocan la tilde en la sílaba correcta. Tras esta primera, parte el profesor pide que los alumnos lean las palabras y, si observa algún error, trata de corregirlo.

c) Escucha estas palabras, léelas en voz alta e identifica su sílaba tónica; después compáralas con tu lengua materna.

Objetivo de la actividad: llamar la atención del aprendiz sobre las palabras heterotónicas (grafías semejantes en español y portugués pero la sílaba tónica es diferente).

Nivel: todos los niveles.

Teléfono, academia, alcohol, atmósfera, prototipo, edén, anécdota, estereotipo, taquicardia, límite, bigamia, cerebro, régimen, policía, alguien, micrófono, reptil, alquimia, nivel, burócrata, terapia, anestesia, asfixia, democracia, demagogia, océano, elogio, epidemia, oxígeno, síntoma, magia, imbécil, psicópata.

Procedimientos: los alumnos escuchan las palabras, las leen en voz alta e identifican su sílaba tónica; después comparan la sílaba tónica de estas palabras con las que tienen grafía semejante en portugués y comentan sus conclusiones.

d) Escribe en la pizarra y lee el grupo de palabras que te ha entregado el profesor, después explica a tus compañeros la diferencia que encuentras en ellas.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices sobre la importancia del acento

Nivel: todos los niveles.

1. saltó salto

2. caminó camino

3. depositó depósito depósito

4. numeró número número

5. celebré celebre célebre

6. diagnosticó diagnóstico diagnóstico

7. capituló capítulo capituló

Procedimientos: El profesor entrega a la pareja un grupo de palabras y les pide que escriban una frase con cada palabra del grupo. Después el profesor pide que la pareja escriba las frases en la pizarra, las lean y expliquen la diferencia que hay entre las palabras; por último, reflexiona con los alumnos sobre la importancia de la acentuación ortográfica.

7.1.2 El ritmo

a) Escucha a estos hablantes, uno del español y otro del portugués de Brasil (potiguar).

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los aprendices sobre las diferencias rítmicas entre el PB y el español.

Nivel: todos los niveles.

Si pensábamos que ya, en estos tiempos que corren, no existen los lugares idílicos, estamos muy equivocados porque la realidad es otra. Hacia el norte, a 96 kilómetros de la ciudad de Lugo, en Galicia, se encuentra nuestro paraíso particular. Se trata de una ciudad con ventanas

al mar Cantábrico, hermosas playas y verdes paisajes. Nos referimos a la pequeña ciudad y a la ría de Viveiro, que puede pasar con justicia por una de las más bonitas de Galicia.

Las casas apiñadas dentro del antiguo recinto amurallado en un limitado espacio estratégico a la sombra del monte San Roque, bañadas por el mar y el río Landro, permiten el encuentro visible de la naturaleza con la civilización. El clima es templado y húmedo en invierno y durante el verano tiene una temperatura primaveral muy agradable. Las magníficas playas de Covas, Abrela y Area, permiten alternar los días de playa con excursiones por todo el municipio.

(NUÑO ÁLVAREZ Y FRANCO RODRÍGUEZ, 2002: 187).

Procedimientos: los alumnos escuchan el mismo texto leídos por un español y por un brasileño potiguar y después comparan las diferencias rítmicas entre los dos idiomas; cada uno habla sobre lo que ha observado.

b) Escucha la canción después léela en diferentes velocidades.

Objetivo de la actividad: sensibilizar el aprendiz para la caracterización rítmica del español.

Nivel: intermedio y avanzado.

La playa - (La oreja de Van Gogh)

No sé si aún me recuerdas, nos conocimos al tiempo
Tú, el mar y el cielo y quien me trajo a ti.
Abrazaste mis abrazos, vigilando aquel momento
Aunque fuera el primero y lo guardara para mí

Si pudiera volver a nacer, te vería cada día amanecer
Sonriendo como cada vez, como aquella vez

Te voy a escribir la canción más bonita del mundo
Voy a capturar nuestra historia en tan solo un segundo
Un día verás que este loco de poco se olvida
Por mucho que pasen los años de largo en tu vida

El día de la despedida, de esta playa, de mi vida
Te hice una promesa: volverte a ver así

Más de cincuenta veranos hace hoy que no nos vemos
Ni tú, ni el mar, ni el cielo, ni quien me trajo a ti

Si pudiera volver a nacer, te vería cada día amanecer
Sonriendo como cada vez, como aquella vez

Te voy a escribir la canción más bonita del mundo
 Voy a capturar nuestra historia en tan solo un segundo
 Un día verás que este loco de poco se olvida
 Por mucho que pasen los años de largo en tu vida

Y te voy a escribir la canción más bonita del mundo
 Voy a capturar nuestra historia en tan solo un segundo
 Un día verás que este loco de poco se olvida
 Por mucho que pasen los años
 Por mucho que pasen los años de largo en tu vida
 Tu vida, tu vida

Fuente: <https://www.letras.mus.br/la-oreja-de-van-gogh-musicas/la-playa/>

Procedimientos: el alumno escucha la canción (esta o la que le guste al grupo) cuantas veces sea necesario poniendo atención al ritmo; después lee la letra en diferentes velocidades y dando la misma duración a las sílabas.

c) Escucha el poema y recítalo con un compañero.

Objetivo de la actividad: practicar el ritmo en español.

Nivel: todos los niveles.

Cómo se pinta un paisaje - (Gloria Fuertes)

Un paisaje que tenga de todo,
 se dibuja de este modo: unas montañas, un pino,
 arriba el sol, abajo el camino,
 una vaca, un campesino,
 unas flores, un molino,
 la gallina y un conejo,
 y cerca un lago como un espejo.
 Ahora tú pon los colores;
 la montaña de marrón,
 el astro sol amarillo,
 colorado el campesino,
 el pino verde,
 el lago azul – porque es espejo del cielo como tú -,
 la vaca de color vaca,

de color gris el conejo,
 las flores...
 como tú quieras las flores,
 de tu caja de pinturas,
 ¡usa todos los colores!

Preguntas:

¿En qué época del año puede estar el paisaje?

¿Por qué se compara el lago a un espejo?

¿Cuál es el color vaca?

¿Qué trabajos se realizan en el campo?

Describe el lugar donde vives.

Procedimientos: El profesor lleva a clase el poema para que los alumnos lo escuchen (documento en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=CDV6K-ImwcM>) cuantas veces les parece necesario, explica que los alumnos tendrán que recitarlo lo más cerca posible del modo que lo han escuchado. Los alumnos memorizan el poema y lo recitan. Al final el profesor hace las preguntas de la actividad.

7.1.3 Las pausas

a) Marca las frases con 1, 2 ó 3 según el orden en que las escuches.

Objetivo de la actividad: llamar la atención sobre la presencia de las pausas en español.

Nivel: todos los niveles.

1. Aquella muchacha (/) lleva una falda (/) de terciopelo. Aquella (/) muchacha lleva falda (/) de terciopelo. Aquella muchacha lleva falda de terciopelo.
2. El piso que mi padre (/) piensa comprar (/) es moderno. El piso que mi padre piensa comprar (/) es moderno. El piso que mi padre piensa comprar es moderno.
3. Los estudiantes (/) suelen suspender (/) al menos (/) una vez. Los estudiantes suelen suspender (/) al menos (/) una vez. Los estudiantes suelen suspender al menos una vez.

Procedimientos: el profesor lee en voz alta las frases, haciendo pausas donde haya las barras oblicuas y los alumnos las marcan con 1, 2 o 3, según el orden en que escuchan; después el profesor les lleva a reflexionar sobre las pausas hechas en las frases.

Los profesores que sepan utilizar el programa PRAAT pueden grabar la lectura (de alumnos) de las frases: *Aquella muchacha lleva falda de terciopelo*, *El piso que mi padre piensa comprar es moderno*, *Los estudiantes suelen suspender al menos una vez* y enseñarles si están haciendo pausas innecesarias o si están alargando mucho las sílabas tónicas y hacerles reflexionar sobre estos aspectos del idioma.

b) Lee los fragmentos de texto de la obra *Pepita Jiménez* de Juan Valera.

Objetivo de la actividad: Practicar el empleo de las pausas en español.

Nivel: intermedio y avanzado.

“Como salí de aquí tan pequeño y he vuelto hecho un hombre, es curiosa la impresión que me producen las cosas que guardaba en la memoria. Todo me parece más pequeño, mucho más pequeño. La casa de mi padre, que en mi imaginación era muy grande, es la casa de un rico agricultor, pero más pequeña que el seminario.” (Valera, 1997: 07)

“El valor moral de esta boda puede discutirse mucho. Pero si Pepita pensó que de esta manera iba a hacer más fácil la vida de su madre, es fácil comprenderla. Tal vez pensó que casarse con aquel viejo significaba cuidarle y hacer más agradable los últimos días de su vida. Si algo de todo eso pensó la muchacha, es evidente que lo que hizo fue bueno. Aunque, ¿quién puede saber lo que esconde el corazón de una joven?” (Valera, 1997: 10)

“Lo malo es que en este sitio temo perder mi vida espiritual; estoy distraído y ya no pongo tanta atención en mis oraciones como hacía antes. En cambio, surgen en mi corazón otros sentimientos que en ocasiones me parecen ridículos y me producen vergüenza. Si me despierto en el silencio de la noche y oigo que algún campesino canta una canción de amor, me parece oír música del cielo, y lloro cuando veo algún animalito herido.” (Valera, 1997: 21)

“Cuando Pepita oyó el ruido, levantó los ojos y nos vio. Dejó lo que nos estaba haciendo y se acercó a la ventana a mirarnos. En ese momento, Lucero empezó a ponerse nervioso, levantando las patas delanteras e intentando hacerme caer. Yo mantuve la calma, mostrándole quién mandaba. Lucero, que casi se había puesto de pie sobre las patas de atrás, comprendió que yo era el más fuerte y que debía obedecerme: bajó las patas y se quedó quieto.” (Valera, 1997: 40)

Procedimientos: El profesor divide la clase en dos grupos. Los alumnos de un grupo, distribuidos en parejas, reciben un fragmento pequeño de texto para leer. Uno lee su fragmento y el otro dice con sus palabras de qué trata el texto. Los alumnos del otro grupo escuchan la lectura y los comentarios hechos sobre lo que se ha leído y toman nota de los errores de pausa; al final el grupo comenta sobre los errores de pausa que han percibido y explican por qué no se hacen pausas en esas situaciones; el profesor auxilia en los comentarios que hacen los alumnos.

7.1.4 La entonación

a) Escucha el diálogo, contesta las preguntas del profesor e indica si el tono sube (↑) o baja (↓) en cada una de las frases.

Objetivo de la actividad: sensibilizar a los estudiantes para las variaciones tonales del español.

Nivel: todos los niveles.

P. ¿Vienes?

R. No.

P. ¿Por qué?

R. Líos.

P. ¿Líos?

R. Sí.

P. ¿Qué líos?

R. Mi hijo.

P. ¿Por?

R. El coche.

(GIL FERNÁNDEZ, 2007: 406-407)

Procedimientos: primero los alumnos escuchan el diálogo, el profesor les pide que imaginen la situación en la que tiene lugar la conversación y quiénes pueden ser los personajes; después escuchan una vez más e indican el tono de cada frase.

b) Escucha los enunciados.

Objetivos de la actividad: sensibilizar a los estudiantes para las variaciones tonales del español y practicar la entonación.

Nivel: todos los niveles.

1. ¿Dónde vives?↑
2. ¡Cuánto tiempo sin verte!↓
3. buena cara↓
Al mal tiempo↑ buena cara↓
4. recibieron el Goya↓
que estaban muy emocionados,↑ recibieron el Goya↓
Los actores→ que estaban muy emocionados,↑ recibieron el Goya↓
5. o pasado mañana↓
vendrá mañana↑ o pasado mañana↓
si no vienes hoy↑ vendrá mañana↑ o pasado mañana↓
En resumidas cuentas↓ si no vienes hoy↑ vendrá mañana↑ o pasado mañana↓

Procedimientos: primero, los estudiantes escuchan las secuencias de las frases hasta la última (la más larga) para percibir la entonación de los grupos tonales; después, escuchan una vez más las secuencias de las frases hasta la última (la más larga) y repiten; luego, el profesor refuerza algunas reglas de entonación del español y si le parece necesario, los alumnos escuchan nuevamente las frases.

c) Lee las frases.

Objetivos de la actividad: Practicar y corregir los errores de entonación con el uso del programa PRAAT.

Nivel: todos los niveles.

¿Dónde vives?↑

¡Cuánto tiempo sin verte!↓

Al mal tiempo↑ buena cara↓

Los actores→ que estaban muy emocionados,↑ recibieron el Goya↓

En resumidas cuentas↓ si no vienes hoy↑ vendrá mañana↑ o pasado mañana↓

Procedimientos: el profesor pide que los alumnos lean las frases, las graba, elige algunas de ellas y utiliza el programa PRAAT para que el alumno observe si está utilizando las curvas tonales adecuadamente; el profesor enseña los errores y muestra la corrección.

d) Marca las frases con 1, 2, 3... según el orden en que las escuches.

Objetivo de la actividad: llamar la atención sobre las curvas entonativas del español.

Nivel: intermedio y avanzado.

1. ¿No está lista?
 No, está lista.
 ¡No está lista!
 No está, lista.
 No está lista.

2. Cuando llegaste, ¿estaba cenando?
 ¿Cuándo llegaste estaba cenando?
 Cuando llegaste, estaba cenando.
 Cuando llegaste, ¡estaba cenando!
 ¿Cuándo llegaste? ¿Estaba cenando?
 ¿Cuándo llegaste? Estaba cenando

3. ¿No?, sabía que habías llegado.
 No, sabía que habías llegado.
 ¿No sabía que habías llegado?
 No sabía que habías llegado.
 ¡No sabía que habías llegado.

4. Porque no, ¿me invitas al cine?
 ¿Por qué no me invitas al cine?
 ¿Por qué no? ¿Me invitas al cine?
 ¿Por qué no? Me invitas al cine.

Procedimientos: los alumnos escuchan las frases cuantas veces sea necesario, y marcan con 1, 2, 3, 4... según el orden que escuchen; después el profesor les pide que escuchen las frases imitando la entonación de la grabación.

e) Escucha y repite imitando la entonación de la grabación.

Objetivo de la actividad: practicar las curvas entonativas del español.

Nivel: todos los niveles.

1. La casa tiene cocina, ↓ cuarto de baño, ↓ dos dormitorios. ↓
2. Necesitaré harina, ↓ leche, ↓ huevos↑ y azúcar. ↓
3. Donde tú vayas, ↑ iremos todos. ↓
4. Lo que dices, ↑ repitió Luis, ↑ es mentira↓.
5. ¿Viajarás a Roma ↑ o a París? ↓
6. ¡Ven conmigo! ↓

Procedimientos: los alumnos escuchan las frases para percibir la entonación de los grupos tonales y las repiten. Posteriormente, el profesor puede reforzar algunas reglas de entonación del español. Al final el profesor pide que los alumnos graben la lectura de las frases y que compare su entonación con la de la grabación; les explican que pueden grabarlas cuantas veces sea necesario hasta que ellos crean que su entonación esté igual o muy cerca de la de la grabación.

e) Escucha, lee el diálogo siguiendo las instrucciones de entonación y graba el diálogo hasta que esté igual o muy cerca de la entonación que escuches.

Objetivos de la actividad: practicar la entonación en español y corregir los errores de entonación.

Nivel: intermedio y avanzado.

Carmen: Alfonso, ↑ ¿puede saberse dónde te has metido? ↑

Alfonso: Hola, Carmen, ↓ estoy saliendo de Madrid; ↓ en estos momentos voy conduciendo. ↓

Carmen: ¿De Madrid? ↑ ¿y eso? ↑ ¿Qué haces allí? ↓

Alfonso: He ido a acompañar a Teresa a la Universidad ↑ porque tenía que matricularse. ↓

Carmen: ¿Pero sabes que tenías que estar ya aquí? ↑

Alfonso: Sí, sí..., → ya voy para Alcalá. ↓ En estos momentos estoy en Arturo Soria; ↓ en media hora habré llegado. ↓

Carmen: Bueno, ↓ está bien, ↓ mientras llegas ↑ me iré a desayunar con Lola y Sonia. ↓ Pero por favor, ↓ no te retrases demasiado. ↓

Alfonso: De acuerdo, ↓ estate tranquila; ↓ ya verás cómo estoy de vuelta ↑ antes de que tú acabes de desayunar. ↓

(NUÑO ÁLVAREZ Y FRANCO RODRÍGUEZ, 2002).

Procedimientos: en primer lugar, escuchan una grabación del diálogo; a continuación, el profesor pide que los alumnos graben la lectura del diálogo y que compare su entonación con la de la grabación. Les explica que pueden grabarlo cuantas veces sea necesario hasta que ellos crean que su entonación esté igual o muy cerca de la entonación que escuchan.

f) Dramatiza una escena de una película.

Objetivo de la actividad: Practicar la entonación.

Nivel: intermedio y avanzado.

Procedimientos: el profesor selecciona una película, pide que los alumnos la vean en casa y que seleccionen una escena para dramatizarla. Pide que los grupos intenten imitar la entonación de los actores de la película. Antes de la dramatización, los grupos contextualizan para los compañeros la escena que eligieron y dicen por qué eligieron ese fragmento de la película.

7.1.5 La diéresis y la sinéresis

a) Pronuncia una palabra del par de palabras.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los aprendices para que no pronuncien diptongo como hiato ni tampoco hiato como diptongo.

Nivel: todos los niveles.

1. hacia / hacía
2. hoy / oí
3. rey / reí
4. sitúo / situó
5. continuó / continúo

Procedimientos: el profesor escribe en la pizarra una lista de palabras, cada alumno pronunciará una de las palabras del par y el profesor la señala. El alumno dice si el profesor ha acertado o no en su percepción, si no, el alumno pronunciará de nuevo la palabra. Al final el profesor pide que los alumnos escuchen y repitan las palabras de la lista y les profesor explica sobre hiatos y diptongos.

b) Lee las palabras de abajo, ¿en ellas hay diptongos o hiatos? ¿Y en tu lengua materna, como se pronuncian?

Objetivo de la actividad: Concienciar el aprendiz de que algunos verbos en español terminados en *-iar* y *-uar* (en presente y en imperativo) pueden presentar diptongos o hiatos.

Nivel: intermedio y avanzado.

1. Elogio, acaricio, anuncio, aprecio, asfixio, auxilio, copio, diferencio, elogio, pronuncio.
2. Elogia, acaricia, anuncia, aprecia, asfixia, auxilia, copia, diferencia, elogia, pronuncia.
3. Confío, confía, guío, guía, varío, varía.

Procedimientos: en primer lugar, los alumnos leen las palabras y dicen en cuáles hay diptongos o hiato; en segundo lugar, las escuchan para que se den cuenta de que hay algunos verbos en español que cambian la sílaba tónica y que esto va a influenciar en la presencia de diptongos o hiatos; por último, el profesor les pregunta cómo se pronuncian estas personas verbales en portugués para que ellos perciban que en este idioma se pronuncia siempre como hiato aunque no haya la presencia de la tilde ([elo'zio] *elogio* / [elo'zia], [akari'sio] *acaricio* / [akari'sia] *acaricia*, [kõ'fio] *confio* / [kõ'fia] *confia* ...).

c) Escucha y repite las frases.

Objetivo de la actividad: Practicar los diptongos crecientes.

Nivel: todos los niveles.

1. Quiero hacer un viaje en invierno a Guatemala.
2. María va a viajar a Sierra Nevada para esquiar.
3. El pueblo de Patricio es bueno para las vacaciones porque está siempre limpio
4. El nieto de Juan que vive en Noruega es guapo.

Procedimientos: los alumnos escuchan las frases, después las leen y al final el profesor explica sobre la tendencia que tienen los brasileños estudiantes de español en emitir las semiconsonantes [j]/[w] de los diptongos crecientes de modo lento como si se tratara de una vocal; para superar esta dificultad les sugieren que aceleren la emisión de estas semiconsonantes para no realizarla como hiato.

d) Cuenta a tus compañeros cómo fue tu último viaje de vacaciones.

Objetivo de la actividad: practicar los diptongos, hiatos y triptongos.

Nivel: intermedio y avanzado.

Procedimientos: el alumno cuenta a sus compañeros sobre su último viaje de vacaciones; el profesor, con antelación, pide que los alumnos lleven fotos y recuerdos que trajeron del viaje para enseñar durante la exposición. Los alumnos pueden hacer preguntas sobre el viaje. El profesor pide que los alumnos se fijen, durante la exposición de sus compañeros, en la pronunciación de los diptongos, hiatos y triptongos, y después reflexionen sobre ella.

7.1.6 Las sinalefas, la reducción de vocales y consonantes y la resilabificación consonántica

a) Escucha las frases. ¿Observas diferencias en la lectura de la parte subrayada de cada par de frases? ¿Qué has observado en la pronunciación de la parte subrayada?

Objetivo de la actividad: Hacer que el alumno perciba los entrelazamientos entre las vocales, y entre consonantes y vocales.

Nivel: todos los niveles.

1. Elijo esta película.

El hijo de Pilar.

2. La fiebre del oro.

Una jaula de loro.

3. Los altos y los bajos de la vida.

Lo salto si lo bajas más.

4. Esto nos va.

Esto no os va.

5. Conocen hombres y mujeres inteligentes.

Conoce nombres de mujeres.

6. Ese helado de chocolate está rico.

Ese lado de la cama es el mío.

Procedimientos: el aprendiz escucha el par de frases observando si la parte subrayada se pronuncia igual o diferente. Al percibir que se pronuncian igual el profesor explica el fenómeno los entrelazamientos entre vocales y entre consonantes y vocales.

b) Escucha la canción y observa el enlace entre vocales (◡) y entre consonantes y vocales (-); después cántala con tus compañeros.

Objetivos de la actividad: sensibilizar el aprendiz para el enlace entre vocales y entre vocales y consonantes y practicar estos enlaces.

Nivel: todos los niveles.

Te recuerdo Amanda - (Víctor Jara)

Te recuerdo ◡ Amanda, la calle mojada,
 corriendo ◡ a la fábrica donde trabajaba Manuel
 La sonrisa ancha, la lluvia ◡ en-el pelo
 no ◡ importaba nada, ibas-a ◡ encontrarte con-él.
 Con-él, con-él, con-él, con-él, con-él...
 Son cinco minutos, la vida ◡ es-eterna ◡ en cinco minutos
 suena la sirena, de vuelta ◡ al trabajo
 y tú caminando, lo ◡ iluminas todo
 los cinco minutos, te hacen florecer.
 Te recuerdo ◡ Amanda, la calle mojada,
 corriendo ◡ a la fábrica donde trabajaba Manuel
 La sonrisa ancha, la lluvia ◡ en-el pelo
 no ◡ importaba nada, ibas-a ◡ encontrarte con-él.
 Con-él, con-él, con-él, con-él, con-él...
 Que partió ◡ a la sierra, que nunca hizo daño,
 que partió ◡ a la sierra, y ◡ en cinco minutos quedó destrozado
 Suena la sirena, de vuelta ◡ al trabajo, muchos no volvieron
 Tampoco Manuel.

Te recuerdo Amanda, la calle mojada,
corriendo a la fábrica donde trabaja Manuel.

Procedimientos: los alumnos escuchan la canción poniendo atención a los enlaces marcados y después la cantan (disponible en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=6h6Rvey-4Y8>). Al final el profesor explica las reglas del entrelazamiento entre vocales y entre vocales y consonantes.

c) Escucha el poema y marca el enlace entre vocales () y entre consonantes y vocales (-); después léelo en voz alta.

Objetivos de la actividad: Sensibilizar el aprendiz para el enlace entre vocales y entre vocales y consonantes y practicar estos enlaces.

Nivel: Todos los niveles.

Las barcas de dos en dos
como sandalias del viento
puestas a secar al sol.
Yo y mi sombra, ángulo recto.
Yo y mi sombra, libro abierto.
Sobre la arena tendido
como despojo del mar
se encuentra un niño dormido
Yo y mi sombra, ángulo recto.
Yo y mi sombra, libro abierto.
Y más allá, pescadores
Tirando de las maromas
Amarillas y salobres.
Yo y mi sombra, ángulo recto.
Yo y mi sombra, libro abierto.

(NUÑO ÁLVAREZ Y FRANCO RODRÍGUEZ, 2002: 87).

Procedimientos: Los alumnos escuchan el poema, marcan los enlaces entre vocales y entre consonantes y vocales, y después leen el poema en voz alta.

d) Crea una historia que incorpore las expresiones abajo

Objetivos de la actividad: Practicar los entrelazamientos entre vocales y entre consonantes y vocales de manera semilibre

Nivel: intermedio y avanzado.

andando a oscuras	le disparó un tiro	la respiración era fuerte
la ropa usada	salen alegres	no recordaba nada

Procedimientos: la clase se divide en grupos y cada grupo crea una historia que incorpore las expresiones propuestas por el profesor; cada miembro del grupo presenta una parte de la historia; al final los grupos eligen la historia más original y explican el motivo. Durante la exposición el profesor observa la pronunciación de los aprendices y toma nota de errores relacionados con los enlaces entre vocales y entre consonantes y vocales, y al final corrige los errores y explica sobre estos entrelazamientos en la cadena hablada.

7.2 ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LOS ELEMENTOS SEGMENTALES

7.2.1 Las vocales

7.2.1.1 La nasalización excesiva

a) Escucha las palabras abajo con mucha atención y después repítelas.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños sobre su excesiva nasalización en la pronunciación de las vocales españolas e intentar disminuirla.

Nivel: todos los niveles.

Ce-na / cena	Ho-mbre / hombre	Ra-ngo / rango
Ú-ni-co / único	A-ño / año	Hu-mo / humo
Ni-ño / niño	Ma-ña-na / mañana	Ro-ma / Roma

Procedimientos: el profesor hace una lectura con una pausa en las rayas y otra sin la pausa para que el alumno perciba la diferencia de pronunciación en las dos situaciones presentadas;

después pide a los alumnos que repitan la lectura con las pausas y sin las pausas. En esta actividad, también se puede quitar las rayas y pedir que el alumno haga las pausas mentalmente; una sugerencia que podría ayudar al alumno a nasalizar menos sería, tras pronunciar la vocal, apoyar la lengua en los alvéolos. El profesor antes de la lectura de los alumnos debe hacer algunas aclaraciones sobre la tendencia que los brasileños tienen, por hacerlo en su lengua materna, de pronunciar las vocales españolas muy nasalizadas; este ejercicio puede repetirse varias veces y en ellas hacer pausas cada vez menores.

b) Crucigrama silábico: a partir de las pistas abajo, rellena el crucigrama

.

Objetivos de la actividad: practicar las consonantes nasales en diferentes posiciones y concienciar a los aprendices brasileños sobre su excesiva nasalización en la pronunciación de las vocales españolas.

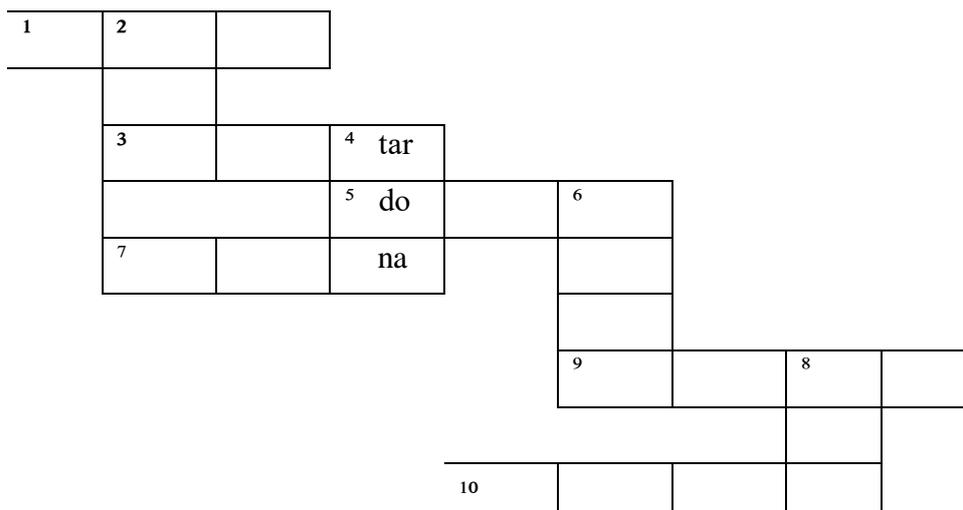
Nivel: intermedio y avanzado.

Horizontales:

- 1- Prenda de vestir, por lo común del hombre, con cuello, mangas y abotonada por delante que cubre el torso.
- 3- Comunicar calor a un cuerpo haciendo que se eleve su temperatura.
- 5- Séptimo día de la semana.
- 7- Fruto del manzano.
- 9- Tela que forma la araña segregando un hilo muy tenue.
- 10- Propio de mujeres; perteneciente o relativo a ellas.

Verticales:

- 2- Modo de expresar pensamientos o sentimientos por medio de gestos o ademanes.
- 4- Que suele retrasarse.
- 6- Que gobierna.
- 8- Hembra del ratón.



Procedimientos: el profesor distribuye la actividad entre los alumnos y explica que ellos deben leer las pistas en voz baja y rellenar el crucigrama silábico; si no consiguen rellenarlo todo, deben preguntar a un colega sobre la pista que no hayan conseguido descifrar. Después el profesor pide que en parejas uno lea la pista y el otro dé la respuesta. Al final, el profesor lee las palabras y hace alguna aclaración sobre la nasalización de las vocales por los alumnos brasileños y explica que para reducir la nasalización el alumno puede dividir mentalmente las sílabas o cuando se trate de consonante en la misma sílaba como en *ma-nzana* intente primero pronunciar la sílaba < ma- > y después introducir la < n >, < man- > y enseguida leer rápidamente toda la palabra poniendo atención para no nasalizar demasiado, por ejemplo, la < a >. También se puede, tras pronunciar la vocal, apoyar la lengua en los alvéolos.

c) Desarrolla la historia que empieza el profesor y añade la palabra que has recibido.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños sobre su excesiva nasalización en la pronunciación de las vocales españolas e intentar disminuirla.

Nivel: intermedio y avanzado.

Esta mañana he ido a casa de mi cuñada, cuando llegué escuché un ruido...

hombre	pantalón	diferente	americana
calcetines	campo	agunos	llevamos
conversación	hermano	premios	vino

Procedimientos: el profesor distribuye tarjetas entre los alumnos con palabras que tengan un fonema nasal (/m/, /n/, /ɲ/). El profesor empieza una historia y los alumnos deben continuarla introduciendo la palabra que han recibido. Por ejemplo: Esta mañana he ido a casa de mi cuñada, cuando llegué escuché un ruido... Al final de la historia, si el profesor percibe algún error de pronunciación referente a la excesiva nasalización de las vocales, puede hacer un comentario sobre el tema y pronunciar las palabras que han recibido los alumnos.

7.2.1.2 La abertura de /e/ y de /o/

a) Escucha y repite las palabras abajo.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños sobre la excesiva abertura de las vocales españolas /e/ y /o/.

Nivel: todos los niveles.

Papel	Guerra	Voz
Sol	Mejor	Chimenea
Médico	Corren	Memoria

Procedimientos: tras la repetición de las palabras por los alumnos, si el profesor percibe que los alumnos han pronunciado [ɛ] o [ɔ] pide que los alumnos pongan el acento circunflejo (^) sobre la < e > y la < o > y que los alumnos lean una vez más, de esta forma los aprendices van a pronunciarlas [e], [o] pues este acento en portugués cierra estas dos vocales (*papêl, sôl, mêtico, guêrra, mêtôr, côrren, vôz, chimênêa, mêmôria*); otra sugerencia para superar esta dificultad de pronunciación es intentar mantener la distancia del grosor de un bolígrafo entre los dientes incisivos.

b) Escucha con atención y después repite las palabras.

Objetivo de la actividad: Reducir la excesiva abertura de las vocales españolas /e/ y /o/.

Nivel: todos los niveles.

miedo	soso
feo	foto
sequía	sonido
papel	sol

era	total
beca	vos

Procedimientos: tras la repetición de las palabras, si el profesor observa que los alumnos siguen pronunciando la < e > o la < o > muy abiertas, puede utilizar el recurso del acento circunflejo (^) o puede pedir que los alumnos intenten mantener la distancia del grosor de un bolígrafo entre los dientes incisivos.

c) Describe la imagen (utiliza palabras como mujer, ángel, mejor, memoria...).

Objetivo de la actividad: Reducir la excesiva abertura de las vocales españolas /e/ y /o/.

Nivel: intermedio y avanzado.



Fuente: https://es.pngtree.com/freepng/cartoon-pregnant-woman-angel_2846498.html

Procedimientos: el profesor puede distribuir diferentes imágenes de mujeres y les pide a los alumnos que las describan; durante el desarrollo de la actividad, el profesor puede tomar nota de algunas palabras en las que el alumno haya pronunciado los fonemas /e/, /o/ muy abiertos y al final de la actividad, puede hacer un comentario sobre el tema, escribir en la pizarra los errores observados y corregirlos.

7.2.1.3 El cierre de /e/ y de /o/

a) Escucha las palabras. ¿Crees que si cambiamos la < e > por la < i > o la < o > por la [u] cambiamos el significado de las palabras? ¿En tu idioma, al pronunciar las palabras, se suele pronunciar la [e] como [i], o la [o] como [u]?

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [e] como [i] tampoco la [o] como [u].

Nivel: todos los niveles.

pedo / pido	rosa / ruso
dejo / dijo	poso / puso
peso / piso	bozo / buzo
queso / quiso	modo / mudo

Procedimientos: primero, los alumnos escuchan las palabras; después, el profesor les pide que contesten a estas preguntas: ¿Crees que si cambiamos la < e > por la < i > o la < o > por la [u] cambiamos el significado de las palabras? ¿En tu idioma, al pronunciar las palabras, se suele pronunciar la [e] como [i], o la [o] como [u]?; estas preguntas son para que los alumnos perciban que el cambio de estos fonemas producen cambios de significados y para concienciar al aprendiz de que, aunque esto ocurra en su idioma, no debemos pronunciar la [e] como [i], tampoco la [o] como [u] en español.

b) Escucha estas frases, completa con las vocales que faltan y luego repite cada frase.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [e] como [i] tampoco la [o] como [u].

Nivel: todos los niveles.

1. P_p_ fu_ m_n_s af_ctu_s_ qu_ P_dr_.
2. La _ _s una l_tra qu_ apar_c_ d_s v_c_s _n gu_rr_ro.
3. J_rg_ y y_ v_nim_s m_n_s v_c_s a M_xic_.
4. Par_cía un d_sfil_ d_ m_j_r_s gu_rr_ras.
5. _l h_mbr_ t_nía d_s h_j_s p_qu_ñas.
6. La chim_n_a _cha m_ch_ h_m_.

Procedimientos: primero, los alumnos escuchan y completan las frases; después cada alumno lee una frase y luego, el profesor hace las correcciones relacionadas con el cierre de [e] y de [o] y sugiere que el alumno emita las sílabas finales con fuerza para compensar la baja intensidad de [i].

c) Lee la tira de Mafalda.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [e] como [i], tampoco la [o] como [u].

Nivel: todos los niveles.



Fuente: <https://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia/>

Procedimientos: el profesor distribuye diferentes tiras de Mafalda y los alumnos las leen en parejas. Durante la lectura, el profesor toma nota de los errores relacionados con el cierre de [e] y de [o], luego hace los comentarios sobre este tipo de error y sugiere que los alumnos pronuncien con fuerza la [e] y la [o], principalmente las de sílabas finales, para compensar la baja intensidad de la [i] y de la [u].

7.2.1.4 La pronunciación de [ɥ] como [l] y de [l] como [ɥ]

a) Subraya la respuesta a cada par de palabras.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [ɥ] como [l], tampoco la [l] como [ɥ].

Nivel: todos los niveles.

Procedimientos: el profesor entrega a los alumnos el siguiente texto

- | | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| 1. iguales | diferentes | 5. iguales | diferentes |
| 2. iguales | diferentes | 6. iguales | diferentes |
| 3. iguales | diferentes | 7. iguales | diferentes |
| 4. iguales | diferentes | 8. iguales | diferentes |

Después el profesor lee en voz alta la siguiente lista de palabras

- | | | | |
|---------|------|----------|-------|
| 1. auto | alto | 5. cauta | cauta |
| 2. alto | alto | 6. calta | cauta |
| 3. auto | auto | 7. calta | calta |
| 4. alto | auto | 8. cauta | calta |

Primero, el alumno subraya la respuesta a cada par de palabras; después, el profesor escribe en la pizarra los pares de palabras; luego, pide que los alumnos las repitan y aclara que la < u > no se puede pronunciar como < l > tampoco la < l > se puede pronunciar como < u >; a continuación, pregunta a los alumnos si este fenómeno ocurre en su lengua materna y les explica que en español no ocurre; y finalmente, pide que ellos pronuncien: la, le, li, lo, lu y al, el, il, ol, ul.

b) Completa con < u > o < l >

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [u] como [l], tampoco la [l] como [u].

Nivel: todos los niveles.

1. Tiene un carácter a_tivo, pero paterna_.
2. E_ cana_ de Isabe_ II es muy ca_daloso.
3. Ser fie_ es difíci_.
4. E_ origen de_ pape_ remonta a_ 104 d C.

Ahora escucha las frases, comprueba tus respuestas y repítelas.

Procedimientos: primero, el profesor pide que los alumnos completen las frases con la < u > o con la < l >; después, pide que las escuchen para comprobar sus respuestas y, luego, que repitan las frases. Tras repetir las frases el profesor puede preguntar si alguien se ha equivocado en las respuestas y el porqué; de acuerdo con las respuestas, puede comentar sobre la tendencia que tiene el alumno brasileño de cambiar principalmente la < l > por la < u > como hacen en portugués.

c) Lee la tirita, comenta con tu compañero qué has entendido de ella y explícala a tu profesor.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [ɥ] como [l] tampoco la [l] como [u].

Nivel: todos los niveles.



Fuente: http://espanholparavestibular.blogspot.com.br/2014/05/la-voz-pasiva-con-ejercicios-de_25.html

Procedimientos: primero, el profesor distribuye diferentes tiritas de Mafalda (de preferencia las que tengan los fonemas /u/ y /l/); después, pide que los alumnos, en parejas, lean la tirita, y luego, comenten lo que han entendido de ella con su pareja; y finalmente, la explican al profesor. Si el profesor observa errores relacionados con la pronunciación de [ɥ] como [l] o de [l] como [u], puede hacer comentarios sobre este tipo de error que cometen los brasileños al estudiar español, y lee algunas de las palabras que han sido pronunciadas equivocadamente.

7.2.1.5 La diptongación / monoptongación

a) Escucha con atención los pares de palabras y escríbelos. ¿Encuentras diferencias entre las palabras escuchadas?

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la tendencia de los brasileños a la diptongación de palabras que no se diptongan en español y a la monoptongación.

Nivel: todo los niveles.

1. causa / casa
2. peinar / penar
3. barrio / barro
4. miedo / medo

Procedimientos: primero, el profesor pide que los alumnos escuchen y escriban los pares de palabras; después, pregunta si los alumnos encuentran alguna diferencia entre las palabras escuchadas, y luego, habla de los diptongos y de la necesidad de pronunciar las dos vocales de ellos porque, si no las pronunciamos, pueden producirse distintas palabras.

b) Escucha y lee las frases.

Objetivo de la actividad: sensibilizar el aprendiz brasileño a no diptongar las palabras monosílabas o disílabas con la presencia de /s/ o /θ/ en sílabas tónicas.

Nivel: todos los niveles.

1. Te digo una vez más: esta especialidad no es para mí.
2. Las palabras paz y voz se escriben con < z >.
3. Las niñas tenían tos y estaban perdiendo la voz.
4. ¿Cuándo me vas a dejar en paz?

Procedimientos: primero, los alumnos escuchan las frases y después, las leen. Durante la lectura, el profesor observa la pronunciación de los alumnos y si nota la pronunciación de diptongos en las palabras *vez, es, paz, voz, las, tos y vas* (comunes en la pronunciación de brasileños estudiantes de español), les llama la atención a este error y los corrige.

c) Lee el siguiente texto.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la tendencia de los brasileños a la diptongación de palabras que no se diptongan en español y a la monoptongación.

Nivel: todo los niveles.

Salen los niños alegres de la escuela,
poniendo en el aire tibio del abril canciones tiernas.
¡Qué alegría tiene el hondo silencio de la calleja!
Un silencio hecha pedazos por rizas de plata nueva.
Voy camino de la tarde, entre flores de la huerta,
dejando sobre el camino el agua de mi tristeza.
En el monte solitario,
un cementerio de aldea parece un campo sembrado con granos de calaveras.
Y han florecido cipreses como gigantes cabezas

que con órbitas vacías y verdosas cabelleras pensativas y dolientes
el horizonte contemplan.

¡Abril divino, que vienes cargado de sol y esencias,
llena con nidos de oro las floridas calaveras!

(F. García Lorca, “Canción primaveral”. Obras completas, Madrid: Aguilar, 1986)

Preguntas:

¿Qué te pareció la poesía de García Lorca?

¿Qué sentimientos te despiertan al leerla?

Investiga y cuenta algo a tus compañeros sobre la vida García Lorca.

Procedimientos: primero, el profesor pide que los alumnos lean la poesía, después, si los alumnos han cometido algún error en la pronunciación de los diptongos o si han cometido algún error de monoptongación, el profesor habla de la necesidad de pronunciar las dos vocales de los diptongos para que no se produzcan distintas palabras y de la tendencia que tiene el alumno brasileño hacia la producción de diptongos que no existen en español; y luego, les orienta a no transformar diptongos en hiatos y que para ello hay que pronunciarlos con rapidez. El profesor, durante la lectura debe poner atención a palabras como *salen*, *en*, *contemplan* porque los brasileños suelen poner una [i] o una [u] entre la vocal y la < n >, consecuentemente pronuncian [ˈsalein], [ˈeɪn], [konˈtemplaun]; si observa estos errores en la lectura, debe decirles que estas diptongaciones no existen en español, sólo en portugués.

7.2.1.6 La pronunciación de vocal de apoyo [i]

a) Escucha y subraya la palabra que oyes.

Objetivo de la actividad: concienciar a los brasileños de que en español no se pronuncia vocal de apoyo tras la /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ en sílaba final.

Nivel: todos los niveles.

1. Los toltecas produjeron pocos **objetos / obijetos** lujosos.
2. En mi pueblo hay pocas **oppciones / opciones** de ocio.
3. El **ritmo / rítimo** te lleva a mover la cabeza.
4. Hay que saber el **concepto / concepito** de **diguinidad / dignidad** humana.

Lee las frases con la opción que has subrayado.

Procedimientos: primero, el profesor pide que los alumnos escuchen las frases y subrayen las palabras que oyen; después les pide que lean las frases con la opción correcta, y luego, les explica que en español no se añade una < i > tras la /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/ en sílaba final como se suele hacer en portugués. Como sugerencia para superar esta dificultad, el profesor puede pedir que los alumnos pronuncien la /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/ evitando la emisión de la vocal i (en la primera repetición, puede pedirles que cierren los labios para pronunciar la p/b, por ejemplo, para evitar la emisión de i).

b) Encuentra en la sopa silábica las palabras: *objeto, apto, ruptura, absurdo, absorber* y *magma*.

Objetivo de la actividad: concienciar a los brasileños de que en español no se pronuncia vocal de apoyo tras la /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, en final de sílaba.

Nivel: todos los niveles.

PRO	DE	UN	IN	RI	AP	TO
MA	OB	NA	LLO	LIM	IN	CON
NO	JE	O	AP	LA	AR	MI
GA	TO	RUP	VER	DO	TI	FI
CO	HI	SOR	TU	RI	MAG	MA
SA	AB	BO	YO	JO	EN	HIP
JOR	SUR	DO	U	ZO	SO	NO
SO	DO	GE	RUP	TU	RA	SIS

Preguntas:

¿Qué palabra has encontrado más fácilmente?

¿Crees en la hipnosis?

¿Sabes cuál es el antónimo de apto?

Busca en el diccionario palabras derivadas de absorber y dáselas a tus compañeros.

Procedimientos: primero, el profesor pide que los alumnos encuentren las palabras en la sopa de sílabas y después contestan las preguntas; si los alumnos cometen el error de añadir una i a la p/b el profesor les explica que en español no se añade una < i > tras la /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ y /f/ en final de sílaba como se suele hacer en portugués. Como sugerencia para superar esta

dificultad, el profesor puede pedir que los alumnos pronuncien la /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/ evitando la emisión de la vocal i (en la primera repetición, puede pedirles que cierren los labios para pronunciar la < p/b >, por ejemplo, para evitar la emisión de i).

7.2.2 Las consonantes

7.2.2.1 La pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g]

a) Escucha y observa si hay alguna diferencia de pronunciación de:

las dos < v > de *volver*, las < b > de *beber*, las < d > de *dado* y *dedo*, las < g > de *Gregorio* y *guagua*.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la diferencia entre los sonidos oclusivos [b], [d], [g] y los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ].

Nivel: todos los niveles.

volver	beber
dado	dedo
Gregorio	guagua

Procedimientos: el profesor pide que los alumnos escuchen las palabras y que comenten con sus compañeros si perciben alguna diferencia entre las dos < v > de *volver*, las < b > de *beber*, las < d > de *dado* y *dedo*, las < g > de *Gregorio* y *guagua*. De acuerdo con los comentarios, el profesor explica las diferencias existentes entre los sonidos [b], [d], [g] y [β], [ð], [ɣ]; les explica que para pronunciar la [β] se debe aproximar los labios, sin cerrarlos; para pronunciar la [ð] se debe acercar la lengua de los incisivos superiores sin tocarlos; y para pronunciar la [ɣ] se debe acercar la base de la lengua al velo del paladar sin tocarlo.

b) Escucha y repite las palabras.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la diferencia entre los sonidos oclusivos [b], [d], [g] y los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ].

Nivel: todos los niveles.

1. Fácil, fofo, esfinge, hijo, jefe, agencia, frases, eje, oso,
2. afable, cosido, seguir, casada, favor, juego, jugar, saber, seguir

3. paga, haga, cada, abogado, todo, amigo, mago, lago, toga.

Procedimientos: primero, el profesor pide que los alumnos escuchen y después repitan las palabras; luego, si percibe que los alumnos pronuncian los sonidos [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g], les explica la diferencia existente entre estos fonemas aproximantes y oclusivos mediante la fonética articulatoria; les enseña dibujos de los órganos articulatorios y les explica que para pronunciar la [β] se debe aproximar los labios, sin cerrarlos; para pronunciar la [ð] se debe acercar la lengua de los incisivos superiores sin tocarlos; y para pronunciar la [ɣ] se debe acercar la base de la lengua al velo del paladar sin tocarlo. Puede también enseñarles que en español, cuando la < b > y la < v > se encuentran precedidas de vocal o de consonantes que no sea < m > o < n > se pronuncia como [β]; que la < d > precedida de vocal o de cualquier consonante que no sea < n > o < l > se pronuncia [ð] y que la < g > + < a, o, u >, < gu > + < e, i > se pronuncia [ɣ].

c) Lee estos sueños y di dos que te gustaría realizar y el porqué.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la diferencia entre los sonidos oclusivos [b], [d], [g] y los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ].

Nivel: todos los niveles.

1. Encontrar a mi media naranja.
2. Volver a mi niñez.
3. Que me toque el gordo.
4. Viajar a varios países.
5. Ser famoso.
6. Tener un buen trabajo.

Procedimientos: los alumnos leen los sueños y dicen dos que les gustaría realizar y los motivos. Durante la exposición, si los alumnos cometen errores de pronunciación relacionados con la pronunciación de < b, d, g >, el profesor hace la corrección.

7.2.2.2 La pronunciación de [b]/[β] como [v]

a) Escucha las frases abajo y fíjate en la pronunciación de la letra < v > y < b >.

Objetivo de la actividad: Concienciar a los aprendices de que la < v > se pronuncia [b] o [β] y no [v] como ocurre en portugués.

Nivel: todos los niveles.

1. Los bravos vascuences atacaban con arcabuces y trabucos.
2. Vicente David y yo hemos vuelto al viñedo.
3. Vivo sin vivir en mí.
4. El obispo de Oviedo no vendrá hoy

Preguntas:

¿Has observado alguna diferencia en la pronunciación de las letras < v > y < b >? ¿Cuáles?

¿Cómo esas dos letras son pronunciadas en tu lengua materna?

¿Tienes alguna dificultad de pronunciarlas en español?

Procedimientos: primero el profesor pide que los alumnos escuchen las frases y se fijen en la pronunciación de la < v > y de la < b >; después les pregunta si han observado alguna diferencia de pronunciación entre estas dos letras, cómo estas dos letras son pronunciadas en su lengua materna y si tienen alguna dificultad de pronunciarlas en español; luego pide que los alumnos lean las frases y si observan errores de pronunciación entre la [b]/[β] y [v], les explica que el sonido [v] no existe en español y que el sonido [v] se articula [b] si está situado después de pausa o de consonante nasal y [β] en los demás casos.

b) Crea una historia con las tres imágenes y cuéntasela a tus compañeros.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices de que la < v > se pronuncia [b] o [β] y no [v] como ocurre en portugués.

Nivel: intermedio y avanzado.



Fuente: <http://www.chaveirocuiaba.com/tipos-de-chaves/>; <http://www.blogdopara.com.br/2011/11/21/tipos-de-janelas/>; <https://www.ctvnews.ca/lifestyle/dirty-little-secret-why-some-women-aren-t-washing-their-hair-1.3252670>

Procedimientos: el alumno crea una historia a partir de las imágenes y la cuenta a sus compañeros. Durante la exposición de las historias, el profesor toma nota de algunos errores relacionados con la pronunciación de < v > y < b > y después hace las debidas correcciones y aclaraciones sobre la pronunciación de estos grafemas; les explica, por ejemplo, que el sonido [v] no existe en español y que el sonido [v] se articula [b] si está situado después de pausa o de consonante nasal y [β] en los demás casos.

7.2.2.3 La pronunciación de /d/ como [d̞] y de /t/ como [t̞]

a) Escucha y completa las frases.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los aprendices sobre la pronunciación de /d/ y /t/ ante la vocal /i/.

Nivel: todos los niveles.

1. Un ___ que y un ___ que son cosas muy ___feren__s.
2. ___niel no me ___o los da__s que le pe__.
3. Qué ___spara__ acabas ___ ___cir!
4. Este ___ será de__ca__ a mi ___.

Procedimientos: el alumno escucha y completa las frases, después las graba y corrige sus propios errores.

b) Elige uno de estos lugares para ir en tus próximas vacaciones. Descríbelo para que tu compañero adivine de qué lugar se trata y después di los motivos de tu elección.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los aprendices sobre la pronunciación de /d/ y /t/ ante la vocal /i/.

Nivel: intermedio y avanzado.



Fuente: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_a1_modelo0.pdf

Procedimientos: primero el alumno elige a uno de los lugares para ir en sus próximas vacaciones, después describe el lugar para que sus compañeros adivinen de qué lugar se trata y luego di los motivos de la elección. Durante la exposición de los alumnos, el profesor toma nota de algunos errores relacionados con la pronunciación de /d/ como [ʝ] y de /t/ como [tʃ]; escribe algunas palabras en la pizarra, las lee y explica que en español la [b] y la [d] se pronuncian siempre como [b] y [d] si están después de pausa, de consonante nasal y de < l >; y que se pronuncian como [ð] en los demás casos. También puede comentar que la [d] se articula siempre como en portugués ante los fonemas /a/, /e/, /o/, /u/; por lo tanto las palabras *día* y *tía* se pronuncian [ˈdia] y [ˈtia].

7.2.2.4 La pronunciación de /tʃ/ como [ʃ]

a) Escucha, completa el cuento y léelo.

Objetivo de la actividad: Pronunciar el fonema /tʃ/ del español.

Nivel: todos los niveles.

Había una vez una mu__a__a que vivía en __ile. Un día se le ocurrió ir a un con_ierto de un gran cantante __amado __achán. Cuando __egó al __icago-teatro sufrió una gran pena pues no pudo entrar. Muy desilusionada la __ica se fue a su casa, prendió el televisor y disfrutó viendo el __avo del o__o comiendo po__oclo y maní. De tanto __i__ar de risa le produjo mucha sed, fue a la co__ina y con un cu__i__o partió un limón para tomar una rica limonada.

Procedimientos: primero los alumnos escuchan y completan el diálogo, después leen el cuento y si el profesor observa algún error de pronunciación relacionado con el fonema /tʃ/

(principalmente su pronunciación como [ʃ]) les explica las características acústicas de este fonema y lo compara con el dígrafo < ch > del portugués que se pronuncia [ʃ], señalando que en español no se pronuncia de esta manera.

b) Lectura de texto y recuento.

Objetivo de la actividad: Pronunciar el fonema /tʃ/ del español.

Nivel: intermedio y avanzado.

Procedimientos: los estudiantes forman parejas. Los alumnos reciben textos breves diferentes que tengan el fonema /tʃ/. Cada alumno de la pareja lee su texto en voz alta y el estudiante de su pareja debe recontarlo con sus palabras.

7.2.2.5 La pronunciación de /x/ como [ç] o [ʝ]

a) Escucha y observa cómo se pronuncia la < g > y la < j >.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la pronunciación de /x/.

Nivel: todos los niveles.

gente genial colegio gemelo gitano general agencia
caja jota salvaje jirafa mejor mojo jefe jinete hijo
Jorge jengibre gijonés

Preguntas:

¿La < g > y la < j >, en estas palabras, tienen la misma pronunciación?

¿En tu lengua materna estas letras se pronuncian igual? ¿Tienen la misma pronunciación que en español?

Lee las palabras.

¿Tienes alguna dificultad para pronunciar estas palabras?

Procedimientos: primero el profesor pide que los alumnos escuchen las palabras y que pongan atención a la pronunciación de la < g > y de la < j >; después les pregunta si ellas tienen la misma pronunciación, si en su lengua materna se pronuncian igual, si tienen la misma pronunciación que en español; luego pide que lean las palabras y les pregunta si ellos tienen alguna dificultad de pronunciarlas. Finalmente, pide que los alumnos contesten las preguntas y

enseña las características acústicas de los fonemas /x/ y /ʒ/, es decir, enseña las diferencias de pronunciación entre los dos e insiste que en español la < j > siempre se pronuncia [x] y que la < g > también se pronuncia [x] delante de las vocales < i > y < e >.

b) Escucha y repite las frases.

Objetivos de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la pronunciación de /x/ y practicarlo.

Nivel: todos los niveles.

1. El gerente es un buen jefe.
2. Los hijos de los gitanos bailan la jota.
3. Los juegos con juguetes de guerra no son aconsejables.
4. La jirafa y la Giralda tienen algo de semejante.
5. Debajo del puente de Guadalajara había dos conejos.

Procedimientos: el profesor pide que los alumnos escuchen y repitan las palabras y si observa alguna dificultad en la pronunciación de la [x], hace las debidas correcciones y explicaciones sobre este sonido.

c) Desarrolla la historia que empieza el profesor y añade la palabra que has recibido.

Objetivo de la actividad: llamar la atención de los alumnos sobre la pronunciación de /x/.

Nivel: intermedio y avanzado.

Una mujer joven camina por un bosque, de lejos ve que un hombre se acerca...

cojo	generoso	Juan	juego
mejor	joven	gitano	julio
abejas	dijo	gemelo	conejos

Procedimientos: primero el profesor distribuye tarjetas entre los alumnos con palabras que tengan el fonema /x/; después empieza una historia y los alumnos deben continuarla e introducir la palabra que recibieron. Por ejemplo: Una mujer joven camina por un bosque, de lejos ve que un hombre se acerca... Al final de la historia, si el profesor percibe algún error de pronunciación

referente a la pronunciación de [x], puede hacer un comentario sobre el fonema /x/ y pronunciar las palabras que han recibido los alumnos.

7.2.2.6 La pronunciación de /r/ o /r/ como [x] o [h] y de /x/ como [r] o [r]

a) Lee una palabra de la lista abajo.

Objetivo de la actividad: Practicar y diferenciar /x/ de /r/ o /r/ y /r/ o /r/ de /x/.

Nivel: todos los niveles.

Coger / correr

Jarra / rara

Jamón / ramón

Corro / cojo

Navajo / navarro

Procedimientos: primero el profesor escribe en la pizarra una lista de palabras; después cada alumno pronuncia una de las palabras de la lista y el profesor la señala; luego el alumno dice si el profesor ha acertado o no en su percepción, si no, el alumno pronunciará nuevamente la palabra. Para finalizar, el profesor pide que los alumnos escuchen y repitan las palabras de la lista; en el caso de que los alumnos produzcan errores relacionados con el cambio de los fonemas /x/, /r/ y /r/, el profesor debe explicarles la diferencia que hay entre esos fonemas mediante de la fonética articuladora, mostrándoles los dibujos con modos y puntos de articulación para que el alumno perciba que órganos participan en esas producciones.

b) Elige seis palabras que tengan los fonemas /x/, /r/ y /r/ relacionadas con tu trabajo, con tu interés académico o con tu familia y explica a tus compañeros por qué las has elegido.

Objetivo de la actividad: Practicar y diferenciar /x/ de /r/ o /r/, y /r/ o /r/ de /x/.

Nivel: intermedio y avanzado.

Procedimientos: El profesor pide a cada estudiante que traigan seis palabras que tengan los fonemas /x/, /r/ y /r/ relacionadas con su trabajo, con su interés académico o con su familia. Durante la clase siguiente los alumnos expondrán estas palabras y dirán por qué las han elegido como representativas de su trabajo, estudios o familia. Los alumnos podrán hacer preguntas sobre algo que les haya llamado la atención durante la exposición de su compañero.

7.2.2.7 La pronunciación de /ɲ/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ]

a) percepción e identificación de la [ɲ] y de la [n].

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [ɲ] como [n] o [j], tampoco la [n] como [ɲ].

Nivel: todos los niveles.

Procedimientos: primero el profesor entrega a los alumnos el siguiente texto:

- | | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| 1. iguales | diferentes | 5. iguales | diferentes |
| 2. iguales | diferentes | 6. iguales | diferentes |
| 3. iguales | diferentes | 7. iguales | diferentes |
| 4. iguales | diferentes | 8. iguales | diferentes |

Después el profesor lee en voz alta la siguiente lista de palabras

- | | | | |
|----------|-------|------------|---------|
| 1. cuna | cuña | 5. campana | campaña |
| 2. moño | moño | 6. caño | caño |
| 3. sueno | sueño | 7. caño | cano |
| 4. sueno | sueno | 8. mano | mano |

Luego, el alumno subraya la respuesta a cada par (por ejemplo, en la 1. *cuna cuña* el alumno va a subrayar 1. diferentes, en la 2. *Moño moño* el alumno va a subrayar 2. iguales, etc.); a continuación, el profesor escribe en la pizarra los pares de palabras y pide que los alumnos las repitan y aclara que la < ɲ > no se puede pronunciar como < n > tampoco la < n > se puede pronunciar como < ɲ > porque, como se puede observar en las palabras de esa actividad, generan diferentes significados. Puede también comentar que algunos aprendices brasileños de español suelen pronunciar la [ɲ] como [j] y pronunciar ma[j]ana por ma[ɲ]ana y que eso se debe evitar; se debe pronunciar la < ñ > como [ɲ].

b) Completa las frases con < n > o < ɲ >.

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [ɲ] como [n] o [j], tampoco la [n] como [ɲ].

Nivel: todos los niveles.

1. La se_ora busca una _i_era
2. El a_o pasado tuve dos _i_eras para un _i_o.
3. Es un _i_o _o_o.
4. _ingu_o de los _ovillos e_tró.

Ahora escucha las frases, comprueba tus respuestas y repítelas.

Procedimientos: primero el profesor pide que los alumnos completen las frases con la < n > o con la < ñ >, después pide que las escuchen para comprobar sus respuestas y luego que las repitan. Tras repetir las frases, el profesor puede preguntar si alguien se ha equivocado en las respuestas y el porqué; de acuerdo con las respuestas puede comentar sobre la tendencia que tiene el alumno brasileño de cambiar principalmente la [n] por la [ɲ] y la [ɲ] por la [n] o [j].

c) Relata a tu compañero los mejores momentos que has vivido este año. Tu compañero tendrá que contar oralmente los mejores momentos que ha vivido su compañero y al final decir qué le pareció más interesante de lo que ha realizado. Este año mi compañero (a)...

Objetivo de la actividad: concienciar a los aprendices brasileños de que no se debe pronunciar la [ɲ] como [n] o [j], tampoco la [n] como [ɲ] y practicar estos sonidos.

Nivel: intermedio y avanzado.

Procedimientos: primero un alumno relata a su compañero los mejores momento que ha vivido este año, después el compañero cuenta oralmente los mejores momentos que ha vivido su compañero y luego dice qué le pareció más importante de lo que ha realizado. Durante la exposición, el profesor toma nota de errores relacionados con la pronunciación de la /n/ y de la /ɲ/ y hace las debidas correcciones y comentarios sobre la pronunciación de estos dos fonemas.

7.2.2.8 La pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r̄]

a) Señala la palabra que oyes.

Objetivo de la actividad: Concienciar a los alumnos sobre la diferencia entre [r] y [r̄].

Nivel: todo los niveles.

1. perro / pero
2. parra / para

3. coro / corro

4. carro / caro

Procedimientos: primero el profesor pide que los alumnos escuchen y señalen las palabras que oyen y después reflexiona con los alumnos la diferencia entre estos dos sonidos.

b) Escucha y lee los trabalenguas.

Objetivo de la actividad: Concienciar a los alumnos sobre la diferencia entre [r] y [r̄] y practicar estos sonidos.

Nivel: todos los niveles.

1. El amor es una locura
que solo el cura lo cura,
pero el cura que lo cura,
comete una gran locura.

2. Un burro comía berros
y el perro se los robó,
el burro lanzó un rebuzno
y el perro al barro cayó.

3. Erre con erre, guitarra
erre con erre, barril
qué rápido ruedan
las ruedas del ferrocarril.

4. El perrito de Rita me irrita.
Si el perrito de Rita te irrita,
dile a Rita que cambie el perrito
por una perrita.

Procedimientos: primero los alumnos escuchan y repiten los trabalenguas, después el profesor pide que cada alumno lea un trabalenguas; luego elige el último trabalenguas y hace un juego donde gana el que lea más rápido y cometa menos errores.

c) Observa el cartel de la película que te ha dado el profesor y cuenta o inventa su argumento para tus compañeros.

Objetivo de la actividad: Concienciar a los alumnos sobre la diferencia entre [r] y [r].

Nivel: intermedio y avanzado.

Procedimientos: primero el profesor lleva a clase carteles de diferentes películas. Después entrega un cartel a cada pareja. Si la pareja ya la ha visto, va a contar a sus compañeros su argumento, si no la ha visto, tendrá que inventar un argumento para ella. Luego los alumnos eligen la mejor película presentada y dicen por qué es la mejor. Durante la exposición el profesor toma nota de algunos errores relacionados con la pronunciación de /r/ y /r/, los escribe en la pizarra y enseña la diferencia de pronunciación entre estos dos fonemas.

7.2.2.9 Cero fonético para [r]

a) Marca la palabra que oigas.

Objetivo de la actividad: llamar la atención del aprendiz para que él pronuncie siempre la [r] de las palabras en español.

Nivel: todos los niveles.

1. Luchar lucha
2. Enseñar enseña
3. Comer come
4. Conocer conoce

Procedimientos: el profesor pide que los alumnos escuchen y señalen las palabras que oyen y después reflexiona con ellos sobre la diferencia entre la presencia o ausencia de la [r].

b) Lee el fragmento de la obra *Pepita Jiménez* de Juan Valera.

Objetivo de la actividad: llamar la atención del aprendiz para que él pronuncie siempre la [r] de las palabras en español y practicar este fonema.

Nivel: intermedio y avanzado.

“Como salí de aquí tan niño y he vuelto hecho un hombre, es singular la impresión que me causan todos estos objetos que guardaba en la memoria. Todo me parece más chico, mucho más

chico, pero también más bonito que el recuerdo que tenía. La casa de mi padre, que en mi imaginación era inmensa, es sin duda una gran casa de un rico labrador [...]. A un lado, y tal vez a ambos, corre el agua cristalina con grato murmullo. “

Fuente: <http://www.epdlp.com/texto.php?id2=1475>

Preguntas:

¿Qué le ha pasado al personaje del texto?

¿Ya has salido de un lugar y has vuelto muchos años después? ¿Qué diferencias encontraste en el lugar?

Procedimientos: El profesor pide que los alumnos lean el texto y contesten a las preguntas. Durante la lectura y respuestas a las preguntas, el profesor observa si los alumnos omiten algún fonema, como por ejemplo la [r], después escribe algunas palabras en las que haya observado la omisión, luego hace las debidas correcciones y explica a los alumnos que todas las letras en español se deben pronunciar (excepto la < h >).

7.2.2.10 La pronunciación de [s] o [θ] como [z] y de [s] como [ʃ]

a) Escucha y marca la palabra con 1 o 2 según el orden que las escuches.

Objetivo de la actividad: concienciar a los alumnos de que en español no se pronuncia la [s] o [θ] como [z], tampoco se pronuncia [s] como [ʃ].

Nivel: todos los niveles.

1. cerrar serrar
2. caza casa
3. abrazar abrasar
4. pozo poso

Procedimientos: primero los alumnos escuchan las palabras y las marcan con 1 o 2, según el orden que las escuchen; después el profesor les lleva a reflexionar sobre la pronunciación de [s] o [θ] como [z] y de [s] como [ʃ] que realizan algunos aprendices brasileños; luego les puede sugerir que para no cometer este error el alumno debe pronunciar todas las palabras que tengan una < s > como si fuera < ss > ; en los casos de los seseantes, pronunciar la < s > y la < z > como si fuera < ss >. Para finalizar, los alumnos leen las palabras y si cometen errores de pronunciación relacionados con la [s] o [θ], el profesor los corrige.

b) Presenta a los personajes de las tiritas de Mafalda.

Objetivo de la actividad: practicar la pronunciación de la [s] y de la [θ].

Nivel: intermedio y avanzado.

Procedimientos: el profesor entrega a los alumnos (en parejas) informaciones sobre los personajes de las tiritas de Mafalda (Mafalda, Miguelito, Felipe, manolito, Susanita, Libertad, Guillén y los padres de Mafalda) y de su creador Quino. Los alumnos, en parejas, leen las informaciones y después presentan oralmente los personajes a sus compañeros. El profesor pide a los alumnos que durante la exposición presten atención a la pronunciación de los compañeros y que tomen nota de los errores relacionados con la pronunciación de la /s/. Luego el profesor pregunta a los alumnos sobre esos errores, los escribe en la pizarra y hace aclaraciones sobre ellos. Es un buen momento para hablar del seseo y dejar claro que la /s/ en español se pronuncia siempre [s], nunca [z] o [ʃ] como ocurre en portugués.

7.2.2.11 La pronunciación de /ʎ/ como [l] y de /l/ como [ʎ] o [ʝ]

a) Escucha, escribe y lee las palabras que has escrito.

Objetivo de la actividad: concienciar a los alumnos de que la /ʎ/ y la /l/ no tienen la misma pronunciación.

Nivel: todos los niveles.

1. muelle / muele
2. vale / valle
3. lleísmo / leísmo
4. leva / lleva

Procedimientos: primero el alumno subraya la respuesta a cada par; después el profesor escribe en la pizarra los pares de palabras y pide que los alumnos las repitan; luego aclara que la < l > no se puede pronunciar como < ll >, tampoco la < ll > se puede pronunciar como < l >, es decir no se puede pronunciar la /ʎ/ como [l], tampoco la /l/ como [ʎ] o [ʝ].

b) Escucha y lee el poema del escritor uruguayo Mario Benedetti.

Objetivo de la actividad: concienciar a los alumnos de que la /ʎ/ y la /l/ no tienen la misma pronunciación y practicar estos fonemas.

Nivel: intermedio y avanzado.

Maravilla

Vamos mengana a usar la maravilla
 esa vislumbre que no tiene dueño
 afilá tu delirio / armá tu sueño
 en tanto yo te espero en la otra orilla
 si somos lo mejor de los peores
 gastemos nuestro poco albedrío
 recuperá tu cuerpo / hacelo mío
 que yo lo aceptaré de mil amores
 y ya que estamos todos en capilla
 y dondequiera el mundo se equivoca
 aprendamos la vida boca a boca
 y usemos de vez la maravilla

Fuente: <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-maravilla.htm>

Preguntas:

¿De qué habla la poesía?

¿Qué sentimientos te evoca?

Investiga sobre Mario Benedetti y cuenta algo de su vida a tus compañeros.

Procedimientos: el profesor con antelación pide a los alumnos que lean sobre la vida de Mario Benedetti y traigan un hecho de su vida que le haya llamado la atención. En la clase siguiente, pide que los alumnos escuchen y lean la poesía; después contestan a las preguntas y hablan un poco sobre la vida de Mario Benedetti. Si el profesor, durante la actividad, ha observado errores relacionados con la pronunciación de la /ɲ/ o de la /l/, los corrige y habla sobre las características articulatorias de estos dos fonemas.

7.2.2.12 La pronunciación de [j] como [j̃]

a) Escucha las frases abajo y pon atención a la pronunciación de < y > y de hi + vocal

Objetivo de la actividad: llamar la atención del aprendiz sobre la pronunciación de [j] y de [j̃] y practicar estos sonidos.

Nivel: todos los niveles.

1. Yacía en el lecho conyugal.
2. La yegua se cayó en el hielo.
3. Los yanquis suelen ser buenos cónyuges.
4. Ya viene el yerno a ver su suegra.

Procedimientos: primero el profesor pide que los alumnos escuchen y repitan las frases y si observa alguna dificultad en la pronunciación de la [j] o/y de la [jj̃], hace las debidas correcciones y explicaciones sobre esos sonidos (explica que el fonema /j/ se realiza como africada [jj̃] tras nasal o pausa o como aproximante [j] en las demás situaciones; y que para la realización del sonido [jj̃] la lengua toca la parte anterior del paladar duro e inmediatamente se separa; para la realización del sonido [j] la lengua de acerca a la parte posterior del paladar duro sin que llegue a tocarlo).

b) Elije una viñeta y crea una historia para ella.

Objetivo de la actividad: llamar la atención del aprendiz sobre la pronunciación de [j] y de [jj̃].

Nivel: intermedio y avanzado.



Fuente: <https://br.pinterest.com/micheleivio/vinetas/?autologin=true>
<https://www.diario4v.com/blogs/2013/9/28/monotemadres-despotricando-contra-madres-primerizas-682.html>

Procedimientos: primero el profesor entrega una viñeta para cada pareja; después las parejas crean una historia de acuerdo con las imágenes; tras la exposición, si el profesor ha observado errores relacionadas con la pronunciación de [j] como [ʝ̞], explica que el fonema /j/ se realiza como africada [ʝ̞] tras nasal o pausa o como aproximante [j] en las demás situaciones, y que para la realización del sonido [ʝ̞] la lengua toca la parte anterior del paladar duro e inmediatamente se separa; para la realización del sonido [j] la lengua se acerca a la parte posterior del paladar duro sin que llegue a tocarlo.

8 CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar el proceso de enseñanza de la pronunciación española a brasileños potiguares y cearenses graduandos del curso de *Letras-Espanhol*. En particular, los objetivos específicos consistieron en (i) describir el tratamiento dado por el profesor en clase a la enseñanza de la pronunciación del español, (ii) caracterizar las actividades de pronunciación presentes en el material utilizado para enseñar español, (iii) ahondar en la formación recibida por los profesores para enseñar pronunciación, (iv) describir los errores de pronunciación en la interlengua oral de los graduandos en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje y (v) diseñar una propuesta didáctica específica para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética de los errores de la interlengua de potiguares y cearenses, en base a los recursos didácticos que han contribuido para mejorar la pronunciación de los aprendices de lenguas extranjeras y conforme al diagnóstico realizado como paso previo. Se han cumplido todos estos objetivos y de modo general los resultados han sido los que presentamos a continuación:

a) conclusiones sobre el tratamiento dado por el profesor en clase a la enseñanza de la pronunciación del español

En la observación directa de las clases, se ha percibido que prácticamente ningún profesor ha presentado actividades planeadas específicamente para trabajar la pronunciación; han trabajado algunas de las actividades encontradas en el manual utilizado para enseñar español y han practicado la lectura de palabras aisladas, de frases y de fragmentos de textos. Los elementos suprasegmentales trabajados han sido la entonación interrogativa y exclamativa (pero ninguna instrucción ha sido dada sobre los tonemas en español) y el acento de las palabras (principalmente el ortográfico). La corrección fonética de estos elementos ha sido únicamente del acento. Sobre los elementos segmentales, los alumnos siempre leían una lista de palabras (tras escucharlas) o un texto y el profesor durante o tras la lectura hacía las correcciones fonéticas. Ninguna actividad específica ha sido realizada para enseñar un elemento segmental o suprasegmental. Las actividades han sido repetitivas, siempre escuchar y repetir o la lectura en voz alta que no exigen ninguna reflexión por parte del alumno y se relacionaban más con la enseñanza de los elementos segmentales que de los suprasegmentales. Los profesores corregían a sus alumnos presentando la pronunciación correcta y luego pedían, individualmente y ante el resto de la clase, que la repitiera una o más veces. En lo que concierne a la enseñanza de las

variantes en clase, aunque algunos profesores presentaran una variante que se acercaba más a las habladas en Hispanoamérica, en las actividades (escritas y orales) realizadas ha predominado la variante del norte-centro peninsular; sin embargo, los alumnos han tenido contacto con otras variantes por medio de vídeos y CD. Con todo, se han dado pocas explicaciones sobre estas variaciones, salvo si el alumno tenía alguna duda y se la preguntaba al profesor.

b) conclusiones sobre la formación recibida por los profesores para enseñar pronunciación

Tras aplicar el cuestionario a los cinco profesores de lengua española del curso, hemos concluido que la mayoría de los profesores considera que su formación ha sido insuficiente; gran parte de ellos solamente hizo una asignatura de fonética y fonología en la graduación que les ayudó pero no ha sido suficiente. Sin embargo, todos consideran importante enseñar la pronunciación del idioma, como también todos piensan que enseñar pronunciación, enseñar fonética y hacer la corrección fonética son actividades diferentes. Se ha notado además, mediante las respuestas del cuestionario, que todos los profesores practican la corrección fonética en clase y la mayoría corrige el error del alumno en el mismo momento que el aprendiz lo produce. En su opinión, enseñar las variantes lingüísticas en clase es importante para que el alumno pueda conocerlas, elegir cuál va a utilizar y sepa que la lengua española no es uniforme; sobre qué variante llevar a clase, dos de ellos piensan que siempre es el español estándar de España, dos dicen que enseñan la variante que aprendieron en Bolivia y el último dijo que enseña la de América del Sur. Tres de ellos han aprendido el español en inmersión lingüística (dos vivieron en Bolivia y uno en España), los demás han aprendido español en la universidad y hablando con nativos de este idioma; la mayoría dice enseñar las variedades por medio de textos escritos, audios con canciones, diálogos, películas y cortometrajes. En la observación de las clases se ha visto que los profesores utilizaron en clase esos recursos pero no han tratado la pronunciación a partir de ellos, solo hicieron correcciones fonéticas muy puntuales y rápidas.

c) conclusiones sobre el análisis de las actividades de pronunciación presentes en el material utilizado para enseñar español

Español en Marcha básico (A1+A2), *Español en Marcha 3* (B1) y *Español en Marcha 4* (B2) son los manuales utilizados para enseñar español en la UERN. La pronunciación aparece, en los dos primeros manuales, A1+A2 y B1, dentro de las unidades, en el apartado B o C, bajo

el título *Pronunciación y Ortografía*. En el manual B2, este apartado desaparece; eso nos permite afirmar que para los autores no hay necesidad de enseñar la pronunciación de esta lengua en los niveles más altos, lo que en nuestra opinión constituye un error pues el alumno todavía no domina todos los aspectos que involucran la adquisición de la competencia fónica. Cada unidad trabaja solo un tema de pronunciación/ortografía. Aunque el número de actividades se reduzca del manual A1+A2 al B1, en este último, hay más actividades para trabajar los elementos suprasegmentales que los segmentales sobre todo los relacionados al acento de las palabras; se nota, además, que estos manuales no tratan todos los sonidos, como tampoco trabajan todos los elementos suprasegmentales. Esas actividades consisten en escuchar, comprobar y repetir, señalar, escribir o clasificar, y no se separan de la ortografía pues se observa que están enfocadas más al aprendizaje de la ortografía que de la pronunciación y no se relacionan con la lengua oral. También se ha observado la ausencia de actividades contrastivas, es decir, no se han tenido en cuenta las posibles dificultades específicas de pronunciación de brasileños estudiantes de español. Estos manuales utilizan la variedad del español peninsular estándar (del centro-norte) y no hablan de otras variedades en sus unidades: este es otro elemento negativo de los manuales pues cuantas más variedades conozca el aprendiz, más competente será en la lengua que estudia.

d) conclusiones sobre la descripción de los errores de pronunciación en la interlengua oral de los estudiantes de español, en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje

En esta investigación, una cuestión esencial ha sido caracterizar la interlengua de los informantes, en su faceta fónica. Así, se han categorizado los errores fónicos de los participantes bajo los cuatro criterios a los que se recurre con más frecuencia en el AE: el criterio gramatical (que en esta investigación se ha denominado criterio fónico porque se ha centrado solo en el nivel fonético-fonológico), el etiológico-lingüístico, el criterio pedagógico y el criterio comunicativo. Merece la pena recordar que el número de errores en el N1 son menores que en el N2 porque en la prueba de habla semilibre, de este inicial, los informantes hablan poco pues aún tienen escasos conocimientos de la lengua meta y, en cambio, las del nivel intermedio y avanzado son más extensas. Tras el análisis de las pruebas 1, 2 y 3 (1: lectura de palabras, 2: lectura de frases y 3: lectura de texto) y de la prueba de habla semilibre recogidas durante esta investigación (con el auxilio de la transcripción fonética, del programa TRANSANA diseñado para la transcripción, el análisis cuantitativo de audios y del programa Praat de análisis de voz), se puede concluir que:

(i) por el criterio fónico:

Los errores suprasegmentales más presentes en la interlengua oral de los estudiantes brasileños potiguares y cearenses del curso de Letras-Espanhol de la UERN son los de ritmo (N1-1248, N2-2335, N3-1857); los aprendices transfieren las características de su lengua materna, el PB, hacia el español puesto que el portugués es una lengua de ritmo isoacentual y el español de ritmo isosilábico. En segundo lugar, aparecen los errores de pausa, también presentes en los tres niveles de aprendizaje y común a todos los estudiantes de lenguas extranjeras (N1-135, N2-416, N3-1440). En tercer lugar en número de errores están los errores de entonación (N1-63, N2-223, N3-155,); en cuarto los fonosintácticos (N1-144, N2-173, N3-100) y en quinto, los de acento (N1-27, N2-38, N3-34). Muchos de esos errores vienen provocados (a) por la naturaleza del soporte escrito (lectura), (b) por la falta de fluidez habitual en todos los aprendices de lenguas extranjeras o (c) por estar relacionados con una característica de la variante hablada en la región nordeste de Brasil, donde se suelen pronunciar más lentamente los sonidos, principalmente las sílabas tónicas.

Se puede afirmar que los errores relacionados con las vocales más presentes en la interlengua oral de los estudiantes brasileños potiguares y cearenses son, con diferencia, los referentes a la nasalización con 2.535 errores (507 en el N1, 1054 en el N2 y 974 en el N3). En segundo lugar, aparece la abertura de /e/ y de /o/ con un total de 354 errores (43 en el N1, 194 en el N2 y 117 en el N3); en tercer lugar, el cierre de /e/ y de /o/ con 243 errores (40 en el N1, 128 y 75 en el N3); en cuarto lugar en número de errores, la diptongación con 117 errores (28 en el N1, 58, en el N2 y 31 en el N3); en quinto lugar están los errores de monoptongación con 34 errores (0 en el N1, 16 en el N2 y 18 en el N3); en sexto, los errores relacionados con la pronunciación de vocal de apoyo con 26 errores (9 en el N1, 8 en el N2 y 9 en el N3) y en séptimo lugar la pronunciación de [ʊ] como [ɪ] con un total de 6 errores (3 en el N1 y N3 y 0 en el N2). El origen de estos errores en todos los niveles de aprendizaje está relacionado con algunas características de las variantes habladas en la región donde viven los informantes de esta investigación como: (a) las consonantes nasales tienden a nasalizar tanto las vocales anteriores como las posteriores a ellas y esto es una característica marcadora de las variantes diatópicas del PB; (b) la pronunciación de las vocales pretónicas y tónicas medias < e > y < o > abiertas es uno de los hechos lingüísticos más característicos del PB; (c) hay una tendencia de realización de las vocales átonas finales [e] y [o] como [i] y [u] tanto en la pronunciación culta como en la coloquial brasileña en muchas de las áreas geolingüísticas del país y (c) en portugués predomina una pronunciación diptongada de [ẽ] que se sustituye por [ẽ̃] y de [ã] que se

sustituye por [ãĩ], característica que explicaría parte de los diptongos que aparecen en el análisis.

Los errores de pronunciación de las consonantes predominantes en la interlengua oral de los estudiantes en los tres niveles de aprendizaje son, en primer lugar, la pronunciación de [β], [ð], [ɣ] como [b], [d], [g] con un total de 2115 errores en los tres niveles (477 en el N1, 836 en el N2 y 802 en el N3). En segundo lugar, aparecen los errores relacionados con la pronunciación de /r/ como [r] o de /r/ como [r] con 240 errores (114 en el N1, 69 en el N2 y 57 en el N3). En tercer lugar, se observan los errores relacionados con el debilitamiento de la [r]/otros sonidos con un total de 224 errores en los tres niveles (47 en el N1, 94 en el N2, 83 en el N3). En cuarto, aparecen los errores de pronunciación de la /r/ o /r/ como [x] o [h] con 106 errores (41 en el N1, 53 en el N2 y 12 en el N3); en quinto lugar, se encuentran los errores relacionados con la pronunciación de [j] como [j̃] con un total de 77 errores (18 en el N1, 24 en el N2 y 35 en el N3). En sexto, aparecen los errores de pronunciación de la [s] o [θ] como [z] con 55 errores en los tres niveles de aprendizaje (18 en el N1, 22 en el N2 y 15 en el N3). En séptimo lugar, se observan los errores de pronunciación de [b] o [β] como [v] con un total de 54 errores (19 en el N1, 11 en el N2 y 24 en el N3). En octava posición en número de errores aparecen los errores relacionados con la pronunciación de /p/ como [n] o [j] y de /n/ como [ɲ] con 44 errores en los tres niveles de aprendizaje (9 en el N1, 20 en el N2 y 15 en el N3). El origen de estos errores se explican por características fonéticas de las variantes habladas en la región nordeste de Brasil donde viven los aprendices como: (a) no existen los sonidos aproximantes [β], [ð], [ɣ] solo los oclusivos [b], [d] y [g]; (b) la letra < b > corresponde al sonido bilabial oclusivo [b] y la < v > al sonido labiodental fricativo [v], (c) el dígrafo < ch > se pronuncia como fricativo prepalatal [ʃ]; (d) los fonemas linguodentales /t/ y /d/ pueden tener dos realizaciones cuando les sigue la fonema vocálico /i/; una primera pronunciación como linguodentales [t] y [d] y una segunda como linguopalatales [tʃ] y [dʃ]; (e) En portugués, la < j > y la < g > + < e > o < i > se realizan como fricativo palatal [ʒ]; (f) el fonema lateral alveolar /l/ corresponde a la letra < l >, sin embargo, fonéticamente corresponde a los sonidos [l] (en posición inicial de sílaba y en los encuentros consonánticos *cl, pl, fl, gl, bl*) y a [ɫ] (en posición final de sílaba); (g) el fonema [ɲ], en contextos específicos, pierde su rasgo palatal (despalatalización) y pasa a ser pronunciado como alveolar [n], o desaparece y también suele ser pronunciado como [j] (iotización); (h) el alveolar sonoro /r/ es siempre realizado como simple y el /R/ puede tener dos realizaciones: [r] alveolar vibrante múltiple o [h] fricativa laríngea (aspirada); (i) en posición final de sílaba la < r > suele desaparecer o pronunciarse como [r] si la palabra siguiente empieza por una vocal; (j) el fonema interdental /θ/ no existe y

el fonema fricativo alveolar /z/ puede estar representado por las letras < s > (entre vocales), < z >; (j) el fonema /s/ se pronuncia como [ʃ] antes de /t/ (que se pronuncia como [t] y [tʃ]); (k) el fonema /ʎ/ suele ser pronunciado de modo relajado y pierde, por ello, su rasgo palatal y pasa a ser pronunciado como palatal [l]; (l) el dígrafo < lh > se pronuncia como [ʎ]; y (m) la < r > y la < rr > puede realizarse como [h] fricativa laríngea (aspirada).

Somos conscientes de que algunos errores relacionados con la pronunciación de las consonantes también pueden tener origen en la generalización de reglas de la propia lengua extranjera que aprenden, en este caso el español como: (a) la pronunciación del fonema fricativo velar /x/ como vibrante múltiple [r] o vibrante simple [r]; (b) pronunciación de la /r/ como [r] o la /r/ como [r]; (c) la pronunciación de [j] como [ʝ]. Al analizar los errores relacionados a la pronunciación de /t/ como [tʃ] y de /d/ como [dʝ], hemos observado que los errores que cometen los alumnos pueden estar relacionados con las variantes de cada región pues los hablantes potiguares no los han cometido quizás porque en la variante hablada en su estado no se realiza la /t/ como [tʃ] y de /d/ como [dʝ], y los cearenses sí los han cometido quizás porque en su estado hay esta realización para los dos fonemas.

Se ha observado que los errores suprasegmentales y segmentales suelen subir del N1 al N2 (por la prueba de habla semilibre), pero del N2 al N3 o bien se mantienen o bien bajan un poco. No se puede descartar que algunas características de las variantes habladas en las ciudades donde viven estos informantes, anteriormente comentadas, sean el origen de estos errores; sin embargo las explicaciones que podemos dar para su mantenimiento en todos los niveles de aprendizaje puede ser (a) la insuficiente formación que los profesores de estos informantes tienen sobre la enseñanza de la pronunciación; (b) las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos suprasegmentales y las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad; y (c) el manual utilizado para enseñar la enseñanza de ELE que propone pocas actividades para trabajar el componente fónico en los niveles inicial e intermedio y su total ausencia en el nivel avanzado; además, estas actividades trabajan pocos elementos suprasegmentales (entonación y acento) y segmentales (solo se han encontrado ejercicios para trabajar los fonemas /k/, /g/, /θ/, /x/, /b/, /r/ y /r/ y la oposición /p/ y /b/) y, recordemos, muchas de estas actividades están enfocadas más al aprendizaje de la ortografía que de la pronunciación y no se relacionan con a la lengua oral.

ii) por el criterio etiológico-lingüístico:

Se han producido 11.533 errores interlinguales y 1.785 errores intralinguales; en porcentaje significa que del total de errores 87% de ellos tienen origen interlingual, es decir,

son cometidos por influencia de la lengua materna del aprendiz y de otras lenguas que estudia el alumno; en este estudio, la mayoría de los errores interlinguales tiene origen en la lengua materna del aprendiz (11.531 errores) y solo se han encontrado 2 errores por influencia de otras lenguas; los errores relacionados con la aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta, es decir, los errores intralinguales corresponden a 13% de los errores.

El número de errores interlinguales es siempre superior al número de errores intralinguales en los tres niveles de aprendizaje. En el N1, se han cometido 440 errores intralinguales y 2.551 interlinguales, que corresponden, en porcentaje, a 15% de errores intralinguales y 85% de interlinguales. En el N2 han sido 845 errores intralinguales y 4.892 interlinguales que corresponden a 15% y 85% respectivamente. En el N3 se han cometido 500 errores intralinguales y 4.090 interlinguales, en porcentaje, 11% y 89% respectivamente. Por lo tanto en el N1 se han producido menos errores (pero sabemos que es porque en la prueba semilibre los informantes han producido menos habla), aumento considerable en N2 y descenso en N3 (mucho más en intralinguales, apenas en interlinguales).

En un principio, se puede afirmar que la mayoría de los errores (incluso en el N3) tiene origen en la LM del aprendiz pero tampoco se puede dejar de relacionarlos con la falta de instrucción que recibe el alumno para aprender la pronunciación del español (consecuencia de la falta de formación de los profesores para la enseñanza de la pronunciación), con el material que también presenta muchos fallos a la hora de presentar este tema, con la ausencia de motivación para aprender el español o por inhibición a la hora de hablar en otro idioma. Por estos motivos, quizás el alumno siga teniendo, incluso en el nivel avanzado, su lengua materna como referencia a la hora de pronunciar en español.

iii) por el criterio pedagógico:

Se han encontrado 13.316 errores por el criterio pedagógico (fossilizados/no fossilizado), 6.282 fossilizados segmental (1.391 en el N1, 2.591 en el N2 y 2.300 en el N3) y 7.022 fossilizados suprasegmental (1.587 en el N1, 3.145 en el N2 y 2.290 en el N3); 12 errores no fossilizados segmentales y ninguno no fossilizado suprasegmental. La mayoría son errores fossilizados; estadísticamente corresponden a 100% (6282) de errores fossilizados y 0% (12) de no fossilizado.

La fossilización no es el resultado exclusivo del desconocimiento del aprendiz sobre la lengua meta; los resultados encontrados en esta y en otras investigaciones muestran que el proceso de fossilización puede ser causado (a) por la interferencia de la LM y de otras lenguas

que estudia el aprendiente, (b) por hipergeneralizaciones que hace el aprendiz al estudiar la lengua meta, (c) por aplicaciones incorrectas de las reglas de la lengua meta, (d) por falta de práctica regular que posibilite al aprendiz darse cuenta del error y que se autocorrija, o (e) por comodidad cuando el aprendiz ya tiene un buen nivel de comunicación incluso cometiendo errores y por ello se desmotiva por el aprendizaje o por el perfeccionamiento y, por este motivos, la corrección de los errores queda en segundo plano.

iv) por el criterio comunicativo:

Los errores por el criterio comunicativo predominantes en los tres niveles de aprendizaje son, en primer lugar, los errores de pronunciación que no dificultan la comunicación con 12.250 errores (2.743 en el N1, 5.264 en el N2 y 4243 en el N3); en segundo lugar, aparecen los errores de pronunciación que impiden la comunicación con 539 errores (124 en el N1, 232 en el N2 y 183 en el N3) y en tercer lugar, los errores de pronunciación que dificultan la comunicación con 527 errores (116-N1, 249-N2 y 162-N3. Aunque los errores que impiden o que dificultan la comunicación hayan sido los menos numerosos en nuestra investigación, deben recibir más atención por parte de los docentes a la hora de planificar los contenidos puesto que la corrección de los errores debe empezar por los más graves, es decir, por aquellos que impiden la comunicación, luego se corrigen los que dificultan la comunicación y, por último, los que no dificultan la comunicación pero son marcas del acento extranjero.

Así, nuestra hipótesis inicial de trabajo ha sido confirmada: se sigue dando poca importancia a la enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes brasileños porque los profesores siguen recibiendo poca formación para su enseñanza y porque los materiales utilizados no tratan la pronunciación desde una perspectiva comunicativa; como consecuencia, se encuentran muchos errores en la interlengua inicial, intermedia y avanzada de estos estudiantes, principalmente los errores interlingüales, es decir, procedentes de la transferencia de la lengua materna del estudiante. Por lo tanto se hace necesario repensar la enseñanza de la pronunciación dentro de los cursos de LE para que reciba el mismo tratamiento y atención dada a los demás contenidos lingüísticos.

e) contribuciones y líneas de trabajo futuro

La contribución principal de esta investigación es que presenta un diagnóstico, hasta entonces inexistente, sobre la enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguarenses y cearenses que aporta conocimientos que pueden ayudar a profesores y alumnos a

comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación a estos grupos de estudiantes, y por extensión de otros grupos. Al mismo tiempo que ofrece actividades creadas en base a los recursos didácticos que han contribuido para mejorar la pronunciación de los aprendices de lenguas extranjeras y en consonancia con la enseñanza comunicativa, también presenta una descripción de errores que permite al profesor, tomando en cuenta las características de las variantes habladas por sus estudiantes, elaborar otros materiales didácticos relacionados con la enseñanza de la pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales.

Como proyección y continuación en futuras investigaciones, creemos que es fundamental aplicar las actividades aquí propuestas, con el fin de comprobar su eficacia y detectar cuáles son los errores más fácilmente subsanables y cuáles permanecen durante más tiempo en la interlengua del estudiante.

REFERENCIAS

- ADJÉMIAN, Ch. “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas.” En MUÑOZ LICERAS, Juana. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992 [1982].
- AHUMADA, Gladys pilar. *La enseñanza de la pronunciación de ELE: una asignatura pendiente*. 2010. 138 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Études hispaniques)- Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, Montréal, 2010.
- AKIE HIRAKAWA, Daniela. *A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas*. 2015. 152 p. Trabajo de fin de máster (Máster en língua e literatura francesa) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. [Documento en línea: www.teses.usp.br/.../DISSERTACAO_DANIELA_AKIE_HIRAKAWA.pdf]. Consulta en: 09 marzo 2015.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. “Questões de interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima) ”. En SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes editores, 2004.
- ALMEIDA SANDES, Egisvanda Isys de. *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. 2010. 131 p. Tesis doctoral (Doctorado en Língua Espanhola e Literaturas espanhola e hispano-americana) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. [Documento en línea: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../2010_EgisvandaIsysdeAlmeida.pdf]. Consulta en: 10 dic. 2014.
- ANTUNES SOARES, Lia Abrantes. *O comportamento dos parâmetros prosódico-temporais em narrativas orais em PLE: Evidências para o descritor fluência*. 2011. 101 p. Trabajo de fin de máster. (Máster en Lingüística) -Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. [Documento en línea: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/wp-content/uploads/2013/03/lia-aas.pdf>]. Consulta en: 28 enero 2016.
- ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe. *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las Dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. 2011. 758 p. Tesis doctoral (Cuestiones de Lengua, Sociolingüística y Crítica Social)- Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2011. [Documento en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1]. Consulta en: 08 abr. 2015.
- AURRECOECHEA MONTENEGRO, Edith. *La pronunciación y su tratamiento en el aula E/LE*. 2002. 59 p. Trabajo de fin de máster (Máster en enseñanza de español como lengua extranjera)-Facultad de las Artes y las Letras, Universidad de Nebrija, 2002. [Documento en línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_01Aurrecoechea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8]. Consulta en: 08 abr. 2015.

AZEVEDO SILVA, Ana Carla; DE FARIAS, Maria Solange. *Retratos do ensino de língua espanhola no contexto de implantação nas escolas públicas de Mossoró-RN*. Actas de la Jornada Hispánica V Nacional e II Intenacional. Natal, 2012. {Documento en línea: <http://jhispanica.wixsite.com/2012/anais>}. Consulta en: 15 mayo 2016.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

_____. “La interlengua del hablante no nativo”. En LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.

BARBERO CARCEDO, Virginia. *¿Cómo acertar en la corrección?: ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección en la expresión oral*. 2009. 44 p. Trabajo de fin de máster (Máster en enseñanza de español como lengua extranjera)- Instituto Cervantes-UIMP, 2009. [Documento en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_03Barbero.pdf?documentId=0901e72b80e0d185]. Consulta en: 09 marzo 2015.

BARBIERI DURÃO, Adja Balbino de Amorim. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2004a.

_____. “Os três modelos da Lingüística Contrastiva frente a frente”. En _____(Org.). *Lingüística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004b.

BARBOSA SILVA, Eronilda. *Análise contrastiva de aspectos fonológicos de heterotônicos entre português e espanhol*. 2008. 92 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras e Lingüística) -Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

BECHARA, Ivanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. “Investigaciones en lingüística contrastiva en el âmbito português-español”. En BARBIERI DURÃO, Adja Balbino de Amorim (Org.). *Lingüística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

BERTOLÍ RIGOL, Marta. *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE*. 2012. 467 p. Tesis doctoral (Doctorado en Ensenyament de Llengües I Literatura)-Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2012. [Documento en línea: http://www.tesisexarxa.net/bitstream/handle/10803/134881/MBR_TESIS.pdf?sequence=1]. Consulta en: 08 abr. 2015.

_____. “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. *Revista PHONICA*, v. 1, 2005. [Documento en línea: www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf]. Consulta en: 08 abr. 2015.

BLANCO, Andrea. *Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo*. 2014. 102 p. Trabajo de fin de máster (Máster europeo en aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales). Universidad Libre de Berlín, Berlín, 2014. [Documento en línea: http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUODOCS_derivate_000000003851/TESISxAB.pdf]. Consulta en: 09 jul. 2015.

BONNET VILLALBA, Terumi Koto. “A noção de fossilização e a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros”. En ROTTAVA, Lúcia; LIMA, Marília dos Santos. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

BORGES de ALMEIDA, Vanessa. “Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência e um teste de proficiência oral e língua estrangeira”. *Alfa*, v. 53 (1), pp. 167-193, São Paulo, 2009.

BOSQUE MUÑOZ, Ignacio *et al.* *2º Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: Akal, S. A., 2005.

BRABO CRUZ, Maria de Lourdes Otero. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. 2001. 314 p. Tesis (Doctorado en Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRITO DOS SANTOS, Gisélia; AGUIAR, Maria Suelí de. “O espriamento do traço de nasalidade na comunidade de fala fortanogueirense”. In: LIMA-HERNÁNDEZ *et al.* *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora, 2010. Disponível en: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg28/05.pdf>> Acesso: 26 jan. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise da geometria de traços*. Campinas: Edição do Autor: 1997.

_____; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. “Duração silábicas em português do Brasil”. *Delta*, v. 14, São Paulo, 1988. [Documento en línea: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt]. Consulta en: 28 marzo 2016.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMPILLOS LLANOS, Leonardo. “Tecnologías del habla y análisis de la voz. Aplicaciones en la enseñanza de la lengua”. *Revista Diálogo de la lengua*, v. II, 2010; pp. 1-41.

[Documento en línea: http://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/2/1_campillos_DL_2010.pdf]. Consulta en: 17 marzo 2015.

_____. *La expresión oral en Español Lengua Extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. 2012. 528 p. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2012.

CANTERO, Francisco José. “La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas”. En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1994.

_____. “Conceptos clave en lengua oral”. En MENDOZA, Antonio (Org.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 1998. [Documento en línea: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/10_AMH.pdf]. Consulta en: 09 jun. 2015.

_____. *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona, 2002.

_____. “Fonética y didáctica de la pronunciación”. En MENDOZA, Antonio (Org.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003. [Documento en línea: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/10_AMH.pdf]. Consulta en: 09 marzo 2015.

CARBÓ, Carme *et al.* “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”. *ELUA - Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 2003, pp. 161-179. [Documento en línea http://liceu.uab.es/publicacions/carbo_et_al_EULA03.pdf]. Consulta en: 07 abr. 2015.

CARUSO, Pedro. *As vogais átonas finais e português do Brasil*. São Paulo: Alfa, 1998. [Documento en línea <www.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3818/3525> Consulta en: 12 oct. 2016.

CASTRO VIÚDEZ, Francisca *et al.* *Español en Marcha Nivel básico (A1 + A2)*. Madrid: SGEL, 2007.

CASTRO VIÚDEZ, Francisca; RODERO DÍEZ, Ignacio; SARDINERO FRANCO, Carmen. *Español en Marcha 3*. Madrid: SGEL, 2007.

_____. *Español en Marcha 4*. Madrid: SGEL, 2007.

CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. “Transdisciplinariedade na linguística aplicada no Brasil”. En SIGNORINI, Inês, CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade: Questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CELCE-MURCIA, M. *et al.* *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COLOMA, Germán. “Caracterización fonética de las variedades regionales del español y propuesta de transcripción simplificada”. *Revista de Filología Románica*, vol. 26, 2011, pp. 11-27. [Documento en línea: <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/37217/36019>]. Consulta en: 12 mayo 2016.

CORDER, S. Piter. "The significance of learners errors", en *IRAL*, vol. V, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992 [1967].

_____. "Idiosyncratic dialects and error analysis", en *IRAL*, Vol. IX, 2, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992 [1971].

_____. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

DAVID SILVA, Kátia Cilene. *Ensino-aprendizagem do espanhol: o uso interlingüístico das vibrantes*. 2007. 160 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Lingüística) -Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. [Documento en línea: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8257/1/2012_tese_kcdsilva.pdf]. Consulta en: 12 nov. 2014.

DE ALBA QUIÑONES, Virginia. "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, v. 5, 2009. [Documento en línea: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf]. Consulta en: 23 abr. 2016.

DE FARIAS, Maria Solange. *Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros*. 2007. 131 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Lingüística Aplicada). Universidade do Estado do Ceará, Fortaleza, 2007. [Documento en línea: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/mariasolangedefarias.pdf>] Consulta en: 12 mayo 2016.

_____. "A influência da língua materna na interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol". En TEIXEIRA GOMES, Alexandro (Org.). *Estudos de Linguística Aplicada ao ensino de Espanhol como Língua estrangeira*. Brasília: Ícone, 2010.

DEJUÁN ESPINET, Montserrat. *La comunicación en las clases de español como lengua extranjera: orientaciones didácticas y actividades*. Madrid: La factoría de ediciones, S.L., 1997.

DELGADO FERNÁNDEZ, Rebeca Maria. *Acá tú es vos: las variedades del español en el aula*. 2011. 40 p. Trabajo de fin de máster (Máster en la enseñanza de la lengua española)-Departamento de Lengua Española. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2011. [Documento en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_37RebecaDelgado.pdf?documentId=0901e72b811caab7]. Consulta en: 12 jul. 2015.

_____. "Las variedades diatópicas como fuente de dificultades en la elección de un modelo de lengua trasladable al aula de E/LE". En CABEDO NEBOT, Adrián; AGUIAR RUIZ, Manuel José; NAVARRO VIDAL, Elena López (eds.). *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Valencia: Tecnolingüística, SL, 2013.

DERWING, Tracey M.; MUNRO, Murray J. "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach". *TESOL Quarterly*, v. 39, 2005, pp. 379-797. [Documento en línea: http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_39_3.pdf]. Consulta en: 12 mayo 2015.

D'INTRONO, Francesco; TESO, Enrique del; WESTON Rosemary. *Fonética y Fonología actual del español*. 2. ed. Madrid: Cátedra, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; MOSQUERA, Santiago. *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción*. Revista Didáctica, Lengua y Literatura, v. 21, 2009, pp. 117-141. [Documento en línea: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>]. Consulta en: 09 jun. 2015.

DO MAR, G. Domingos. *Os sistemas consonânticos do português do Brasil e do espanhol peninsular: estudo construtivo fonético-fonológico das normas cultas*. 1994. 163 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1994.

DULAY, H. C.; KURT, M. K. "Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños". En IRAL, vol. V, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992 [1974].

ERES FERNÁNDEZ, Gretel M. A lingüística contrastiva é uma área de estudos fora de época? En BARBIERI DURÃO, Adja Balbino de Amorim (Org.). *Lingüística Contrastiva: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

FELISMINO SANTOS, Glaucia. *Contato lingüístico na região de fronteira Brasil/ Uruguai: a entoação dialetal em enunciados assertivos e interrogativos do português e do espanhol*. 2008. 210 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras Neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. [Documento en línea: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/glauciefelismindossantosmestrado.pdf>]. Consulta en: 09 agosto 2015.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FERREIRA SÁ, Priscila Cristina. *Análise entonacional de enunciados assertivos, continuativos e interrogativos lidos em piadas: espanhol /LE e espanhol/LM*. 2008. 182 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. [Documento en línea: www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/.../priscilacristinaferreiradesamestrado.pdf]. Consulta en: 09 agosto 2015.

FÉRRIZ MARTÍNEZ, Maria Carmen. *Fonología contrastiva del portugués y el castellano: una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. 2001. 202 p. Tesis doctoral (Doctorado en Teoría de la Traducción). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2001. [Documento en línea: <http://www.tdx.cbuc.es/bitstream/handle/10803/5253/mcfm1de2.pdf?sequence=1>]. Consulta en: 08 abr. 2015.

GARCÍA RAMÓN, Amparo. "Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en Español como Lengua Extranjera (E/LE). Un estudio de caso". Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Valladolid, 2010. [Documento en línea:

http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/analisis-cuatro-metodos-correccion-fonetica-esp%C3%B1ol-como-lengua-extranjera-estudio/id/52604825.html]. Consulta en: 08 jun. 2015.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/ Libros, 2007.

GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther. *Aspectos gramaticales contrastivos en español e italiano*. 2004. 668 p. Alcalá de Henares. Tesis doctoral (Doctorado en Lingüística Aplicada)-Facultad de Filología y Letras. Universidade de Alcalá, Alcalá, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. *Metodología de la investigación*. 5. ed. México D.F.: Mc Graw Hill, 2010.

HIGINO OLIVEIRA, Aline V. Bezerra. *Estudo fonético-fonológico contrastivo entre a língua portuguesa falada no Brasil e a língua espanhola*. 2015. 101 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. [Documento en línea: www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/467]. Consulta en: 09 jun. 2015.

HORA OLIVEIRA, Dermeval da. *Fonética e Fonologia*. Sin fecha. [Documento en línea: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf]. Consulta en: 22 enero 2016.

IRUELA, Agustín. *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. 2004. 383 p. Tesis doctoral (Doctorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona; Barcelona, 2004. [Documento en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_15Iruela.pdf?documentId=0901e72b80e1ffb3]. Consulta en: 03 dic. 2014.

_____. “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras”. *Marco ELE*, Revista didáctica del español como lengua extranjera, 2007. [Documento en línea: www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/search/titles?searchPage=2]. Consulta en: 03 dic. 2014.

ISENSEE CALLOU, Dinah M. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/PROED, 1987.

KLUNCK, Patrícia. *Alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente*. 2007. 112 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. [Documento en línea: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4216>]. Consulta en: 09 feb. 2015.

LÓPEZ ALONSO, Cavadonga; SÉRÉ, Arlette. “Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo”. En *CARABELA (52). La lingüística Contrastiva en la enseñanza de E/LE (II)*. Madrid: SGEL, 2002.

LORO DOMINGUEZ, Maria Inês. *Aprendizagem da língua espanhola por crianças de 2ª a 4ª série: aspectos fonético-fonológicos*. 2005. 145 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Lingüística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

LLISTERRI, Joaquim. “Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías”. *Es Espasa*, Revista de profesores, 2001. [Documento en línea: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/CorrFon_NT_2001.pdf]. Consulta en: 08 abr. 2015.

_____ et al. Fonética y tecnologías del habla. En J. M. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez & J. Torruella (Eds.). *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios lingüísticos*. pp. 449-479. Barcelona: Seminari de Filologia i Informàtica, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona-Editorial Milenio, 1999. [Documento en línea: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Fonetica_TecnolHabla.pdf]. Consulta en: 08 abr. 2015.

_____. “La enseñanza de la pronunciación”. *Cervantes*. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4. 2003, pp. 91-114. [Documento en línea: http://liceu.uab.es/~joaquim/puublicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf]. Consulta en: 09 jul. 2014.

MARCOS MARÍN, Francisco Adolfo. “Aportaciones de la lingüística aplicada”. En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.

MARTÍNEZ ASIS, Francisco. *Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la E.S.O.* 2004. 527 p. Tesis doctoral (Doctorado en Didáctica de la lengua inglesa). Universidad de Murcia, Murcia, 2004. [Documento en línea: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10812;jsessionid=685BA32359C951E00BDCCB827F5E6783.tdx1>>]. Consulta en: 12 nov. 2014.

MASIP, Vicente. *Dificuldades segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol*. 1995. 626 p. Tesis doctoral (Doctorado en Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

_____. *Fonología y ortografía españolas: curso integrado para brasileños*. Recife: Bagaço: 2004.

MEDEIROS VIEIRA, Judite Amaral de. *Análise contrastiva aplicada ao português e ao espanhol: uma abordagem fonético-fonológica*. 1988. 209 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1988.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. “Linguística Aplicada e vida contemporânea problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa”. En _____ (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco libros S.L., 2007.

MORGAN, Terrel A. *Sonidos en contexto: Una introducción a la fonética del español en especial referencia a la vida real*. United States: Yale, 2010.

MORRIS GARCÍA, Emily Katherine. *La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria del profesorado de ELE*. 2012. 63 p. Trabajo de fin de máster (Máster universitario en español como lengua extranjera). Universidad de Oviedo, Oviedo, 2012. [Documento en línea: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4124/6/TFM_EmilyKMorris.pdf]. Consulta en: 09 jun. 2015.

MUNRO, Murray J.; DERWING, Tracey M. “Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. *Language and speech*”, v. 38, 1995, pp. 289-308. [Documento en línea: <http://las.sagepub.com/content/38/3/289.full.pdf>]. Consulta en: 08 mayo 2015.

NASCIMENTO LIMA, Jane Cleide do. *Interlúngua: aspectos fonéticos e fonológicos na aprendizagem no espanhol como língua estrangeira*. 2008. 93 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008. [Documento en línea: http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=403]. Consulta en: 10 abr. 2015.

NAVARRO TOMÁS, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007 [1918].

NEMSER, William. (1971). “Aproximative systems of foreign language learners”. En *IRAL*, Vol. IX, 2, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.

NIEVES FERNÁNDEZ Ana Lourdes de Rosa. *Interface português/espanhol: o problema de fonemas em língua e alofonia em outra*. 2001. 100 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Linguística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas: 2001.

NUÑO ÁLVAREZ, María Pilar; FRANCO RODRÍGUEZ, José Ramón. *Ejercicios de Fonética: nivel avanzado-superior*. Madrid: ANAYA, 2002.

PADILLA GARCÍA, Xose A. “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE”. XVII Congreso Internacional de la ASELE. Logroño: Centro Virtual cervantes, 2006. [Documento en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf]. Consulta en: 09 marzo 2015.

PANIZO. Mapi Ballesteros. *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso*. 2007. 125 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007.

PAREDES GARCÍA, Florentino. “La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método”. *Linred*, Universidad de Alcalá, 2013. [Documento en línea: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo3.pdf]. Consulta en: 09 jun. 2015.

PATO, Enrique; MOLINIÉ, Luisa. “La pronunciación del español en estudios francófonos: dificultades y métodos de corrección”. *Tinkuy*, nº 11, 2009, pp. 167-185. [Documento en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303925>]. Consulta en: 08 abr. 2015.

PEREIRA KONZEN, Maura. *O processo de aquisição da regra de palatalização do português como segunda língua, por falantes nativos de espanhol*. 1997. 110 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

POBRE CARVALHO, Kelly Cristiane H. *Características entonacionais do português e do espanhol: estudo contrastivo e instrumental*. 1997. 188 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998. [Documento en línea: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102467>]. Consulta en: 12 jul. 2015.

_____. *Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol*. 2004. 205 p. Tesis doctoral (Doctorado en Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2004. [Documento en línea: <http://hdl.handle.net/11449/102467>]. Consulta en: 12 jul. 2015.

POCH OLIVÉ, Dolors. *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

_____. “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. *RedELE*, nº 1, 2004. [Documento en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885]. Consulta en: 08 abr. 2015.

_____. “Los contenidos fonético-fonológicos”. En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.

_____; HARMEGNIES, Bernard. “Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. Monográfico *marcoELE*, nº 8, 2009, pp. 105-110. [Documento en línea: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_poch-harmegnies.pdf]. Consulta en: 08 abr. 2015.

POLIVANOV, E. “La perception des sons d’une langue étrangère”. *Travaux du Cercle de Linguistique de Prague*, 4, 1931.

QUILIS, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1999.

_____, FERNÁNDEZ, Joseph A. *Curso de Fonética y Fonología Españolas para estudiantes angloamericanos*. 11. ed. Madrid: Instituto de Filología, 1985.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “Repensar o papel da linguística aplicada”. En MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS OLIVEIRA, Adriana Maria. “Los alumnos hablan, pero ¿Cómo, cuándo y qué corregirles?” *Suplemento marcoELE*, nº 9, 2009. [Documento en línea: http://marcoele.com/descargas/enbrape/ramos_fonetica.pdf]. Consulta en: 08 abr. 2015.

REBOLLO COUTO, Leticia. “Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación.” *ASELE*, Actas VIII, 1997, pp. 667-676. [Documento en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0665.pdf]. Consulta en: 10 enero 2016.

RECAJ NAVARRO, Fernando. *Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*. 2008. 358 p. Tesis doctoral (Departamento de lengua Española). Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008. [Documento en línea: <http://hdl.handle.net/10366/22438>]. Consulta en: 08 jun. 2015.

RENARD, R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. 2. ed. París: Didier, 1979.

RIBAS FIALHO, Vanessa. *A diferença na semelhança: uma proposta baseada na teoria da atividade para o ensino de línguas próximas*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2005.

RIVAS ZANCARRÓN, Manuel. *Programas informáticos, webs y enseñanza de la pronunciación*. Apostillas a las variedades del español. Universidad de Cádiz, 2012. [Documento en línea: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/17099>]. Consulta en: 09 jun. 2015.

ROBI, Affonso. “Alguns problemas da influência tupi na fonética e morfologia do português popular do Brasil”. *Letras* (34), Curitiba, 1985, pp. 155-179. [Documento en línea: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/19304>]. Consulta en: 02 feb. 2016.

RODRIGUES BRANDÃO, Luciana. *Yo hablo, pero... quién corrige? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. 2003. 239 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. [Documento en línea: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/disBrandao.pdf]. Consulta en: 09 jun. 2015.

SALINAS, Arturo. “Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?” En SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

SÁNCHEZ, Aquilino. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1993.

_____; MATILLA, J. A. *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL S. A., 1992 [1974].

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003. [Documento en línea: <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>]. Consulta en: 09 feb. 2015.

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique. “Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas”. *RedELE*, nº 20, 2010. [Documento en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redeLE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564]. Consulta en: 09 mayo 2015.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Arco Libros, 1993.

_____. “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. En LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.

_____. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SANTOS, Raquel. “A aquisição da linguagem”. En FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Lingüística*. 5. ed. São Paulo: contexto, 2006.

SCHUSTER, Luciana. *Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste brasileiro*. 2009. 100 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Letras e Lingüística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. [Documento en línea: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4059/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Luciana%20Schuster%20-%202009.pdf>]. Consulta en: 09 jul. 2015.

SEARA, Izabel Cristina; GONZAGA NUNES, Vanessa; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristine. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SELINKER, L. “Interlanguage”. En *IRAL*, v. X, 3, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992 [1972].

SENSE. *Método verbotonal: ritmo corporal y estimulación musical*. Centro de recursos. [Documento en línea: <http://www.sordoceguera.org>]. Consulta en: 08 abr. 2015.

SILVA DE ARAGÃO, Maria do Socorro. *Estudos fonéticos-fonológicos nos estados da Paraíba e do Ceará*. Revista da ABRALIN, v. 8, n 1, p. 163-184, 2009.

SILVA JÚNIOR, Pedro Adrião da. *Análisis de errores. estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español – le por parte de alumnos brasileños (producción*

escrita). 2010. 494 p. Tesis doctoral. Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2010. [Documento en línea: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76568/1/DLE_Silva_Junior_PA_Analisis_de_erros.pdf>. Consulta en: 09 jul. 2016.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas S.A., 2011.

SILVA PINTO, Maristela da. *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. 2009. 355 p. Tesis doctoral (Doctorado en Letras neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. [Documento en línea: www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/.../maristeladasilvapintodoutorado.pdf]. Consulta en: 12 jul. 2015.

SOUZA DE LIRA, Zulina. *A entoação modal em cinco falares do nordeste brasileiro*. 2009. 152 p. Tesis doctoral (Doctorado en Lingüística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. [Documento en línea: [www.tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6408/1/arquivototal.pdf](http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6408/1/arquivototal.pdf)]. Consulta en: 06 oct. 2017.

SOUSA SILVA, Ana Patrícia. “Linguística Contrastiva: estudo bibliométrico no contraste de PB e espanhol como língua estrangeira no Brasil de 1988 a 2010”. Florianópolis, 2011. [Documento en línea: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2011v12nespp1>]. Consulta en: 10 marzo 2015.

TORRES ÁGUILA, José Ramón. “El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero”. *Revista PHONICA*, vol. 1, 2005, pp. 1-9. [Documento en línea: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf]. Consulta en 06 jun. 2015.

TRUBETZKOY, N. S. “Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera”. En *principios de fonología*. Traducción de D. García Giordano y L. J. Prieto. Madrid: Circel, 1939/1973.

USÓ VICIEDO, Lidia. *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. 2007. 780 p. Tesis doctoral (Doctorado en Ensenyament de Llengües i Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007. [Documento en línea: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf;jsessionid=D28604E11E306D9A2C8E50DFEA9810D4.tdx1?sequence=1]. Consulta en: 08 abr. 2015.

_____. “La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta”. *Revista PHONICA*, v. 4, 2008, 104-130. [Documento en línea: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>]. Consulta en: 08 abr. 2015.

VALERA, Juan. *Pepita Jiménez*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca, 1997.

VALVERDE MATEOS, Ana. *Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales*. 2012. 427 p. Tesis doctoral del Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Tª de la Literatura y Literatura Comparada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2012. [Documento en línea:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10147/51815_Valverde_Mateos_Ana.pdf?sequence=1] Consulta en: 08 mayo 2015.

VÁZQUEZ GOMES, Gloria Parita Fraguas. *Características da interlíngua oral de estudante de letras/espanhol em anos finais de estudo*. 2002. 184 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Lingüística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

VÁZQUEZ, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1999.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel. “Aportaciones de la Lingüística Contrastiva”. En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.

VIEGAS, Maria do Carmo; NARDELLI CAMBRAIA, César. “Vogais médias pretónicas no português brasileiro: contrastando passado e presente”. En VIEGAS, Mais do Carmo (Org.). *Minas é plural*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. p. 31-54.

WARDHAUGH, Ronald. “La hipótesis del análisis contrastivo”. En IRAL, vol. V, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992 [1970].

WIRAKAWA, Daniele Akie. *A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Teoria e práticas*. 2007. 151 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Língua e Literatura francesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. [Documento en línea: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-04072008-155618/pt-br.php>]. Consulta en: 08 abr. 2015.

APÉNDICE A – INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES

Este cuestionario hace parte de una investigación sobre la enseñanza de la pronunciación en la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Sería Usted muy amable en contestarlo.

1. ¿Cuál es su formación y cuál su experiencia con la lengua española?
2. ¿La formación que recibió fue suficiente para que usted enseñe la pronunciación de la lengua española? Hable sobre esta formación.
3. ¿Ha hecho algún curso de actualización? ¿En él se trató de la pronunciación?
4. ¿Qué conocimientos fonético-fonológicos de la lengua debe tener el profesor para enseñar bien la pronunciación en clase?
5. ¿Cree usted que la pronunciación es importante en la enseñanza de lenguas extranjeras?
¿Por qué?
6. ¿Qué aspectos de la pronunciación enseña a sus alumnos y cómo la enseña?
7. ¿Cree que es importante enseñar las variedades lingüísticas en clase? ¿Qué variante enseña en sus clases?
8. ¿Sus alumnos suelen cometer muchos errores de pronunciación? ¿Cómo los corrige?
9. ¿Cree que hay diferencia entre la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de la fonética?
10. Para usted, ¿hay diferencia entre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética?

¡Muchas gracias por su colaboración!

FICHA DEL INFORMANTE

Código del informante: _____

Nombre: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Ciudad: _____

Semestre: _____

Idiomas que habla: _____

Países de LE que conoce _____

¿Parientes nativos de lengua española? () sí () no

Lugares dónde ha estudiado español fuera de la Universidad: _____, ¿por cuánto tiempo? _____

PRUEBAS DE LECTURA APLICADAS A LOS ALUMNOS**Prueba 1:****Lea, por columnas, las siguientes palabras:**

Hijo	Tiene	Ciudad	Ñño
Eje	Buey	Yugo	Lobo
Único	Toalla	Fuego	Jorge
Alhelí	Hacía	Zorro	Mejor
Rango	Papel	Voz	Yeso
Mesa	Dedo	Sol	Rayo
Total	Toldo	Gente	Pero
Luchar	Guerra	Chisme	Perro
Casa	Llave	Cónyuge	Tos
Hacia		Niño	Año

Prueba 2:**Lea las frases:**

1. La chimenea echa mucho humo.
2. Mañana comienzan las vacaciones en España.
3. ¿Te lavas la cabeza como es debido?
4. Los médicos no deben olvidar la gravedad de las heridas.
5. Los juegos con juguetes de guerra no son aconsejables.
6. Corren rumores de que cerrarán las carreteras de San Jorge.
7. ¡Qué disparate acabas de decir!
8. Allí había abogados, profesores y médicos.
9. El encargado pregunta: ¿quién está interesado por el trabajo?
10. ¿Viajarás a Roma o a París?

Prueba 3**Lea el texto:**

Como salí de aquí tan niño y he vuelto hecho un hombre, es singular la impresión que me causan todos estos objetos que guardaba en la memoria. Todo me parece más chico, mucho más chico, pero también más bonito que el recuerdo que tenía. La casa de mi padre, que en mi imaginación era inmensa, es sin duda una gran casa de un rico labrador. A un lado y tal vez a ambos, corre el agua cristalina con grato murmullo.

APÉNDICE B - MODELO DE TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA PARA LAS PRUEBAS DE LECTURA

Modelo de transcripción fonética para la prueba 1:

Hijo	[ˈixo]	Tiene	[ˈtjene]	Ciudad	[θjuˈðað]	Ñoño	[ˈɲoɲo]
Eje	[ˈexe]	Buey	[ˈbweɪ]	Yugo	[ˈjjuɣo]	Lobo	[ˈloβo]
Único	[uˈniko]	Toalla	[toˈala]	Fuego	[ˈfweɣo]	Jorge	[ˈxorxe]
Alhelí	[aleˈli]	Hacía	[aˈθia]	Zorro	[ˈθoro]	Mejor	[meˈxor]
Rango	[ˈrãŋgo]	Papel	[paˈpel]	Voz	[ˈboθ]	Yeso	[ˈjjeso]
Mesa	[ˈmesa]	Dedo	[ˈdeðo]	Sol	[ˈsol]	Rayo	[ˈrajo]
Total	[toˈtal]	Toldo	[ˈtoɫdo]	Gente	[ˈxente]	Pero	[ˈpero]
Luchar	[luˈtʃar]	Guerra	[ˈgera]	Chisme	[ˈtʃizme]	Perro	[ˈpero]
Casa	[ˈkasa]	Llave	[ˈlaβe]	Cónyuge	[ˈkõnˈjjuxe]	Tos	[ˈtos]
Hacia	[aθja]			Niño	[ˈniɲo]	Año	[ˈaɲo]

Modelo de transcripción fonética para la prueba 2:

1. [la tʃimēˈnea ˈetʃa ˈmutʃo ˈumo↓///]
2. [mãˈɲãna koˈmjenθan laz βakaˈθjones-en-esˈpaɲa↓///]
3. [te ˈlaβaz la kaˈβeθa komo ˈez ðe ˈβiðo↑///]
4. [loz ˈmeðikos ˈno ˈðeβen-olβiˈðar la ɣraβeˈðað-ðe las-eˈriðas↓///]
5. [los ˈxweɣos ˈkoɲ xuˈɣetez ðe ˈɣera ˈno ˈson-akonseˈxaβles↓///]
6. [ˈkoren ruˈmorez ðe ke θeraˈran las kareˈteraz ðe ˈsaɲ ˈxorxe↓]
7. [ˈke ðispaˈrate aˈkaβaz ðe ðeˈθir↓//]
8. [aˈli aˈβia:βoˈɣaðos↓/ profeˈsores↑-i ˈmeðikos ↓///]
9. [el-eɲkarˈɣaðo preˈɣuɲta ↓//kjen-esˈta ɲntereˈsaðo por-eɫ traˈβaxo↑///]
10. [bjaxaˈras-a ˈroma↑o a paˈris↓///]

Modelo de transcripción fonética para la prueba 3

[komo saˈli ðe aˈki ˈtan-ˈniɲo j e ˈβweɫto ˈetʃo ˈun-ˈõmbre / ˈes-siɲguˈlar la ɲmpreˈθjoɲ ke me ˈkausaɲ ˈtoðos-ˈeɣtos-obˈxetos ke ɣwarˈðaβa en la mēˈmorja // ˈtoðo me paˈreθe ˈmas ˈtʃiko / ˈmutʃo ˈmas ˈtʃiko / pero tamˈbjem-ˈmaz βoˈnito ke:l reˈkwerðo ke teˈnia // la ˈkasa ðe mi ˈpaðre / keˈmiːmaxinaˈθjoɲ-ˈera ɲ mēnsa / ˈes-ˈsiɲ ˈduða ˈuna ˈɣraɲ ˈkasa ðe ˈun ˈriko laβraˈðor // a ˈun ˈlaðo ɲ tal ˈβeθ-a ˈambos / ˈkore:l-ˈaɣwa kriɣtaˈlina ˈkoɲ ˈgrato murˈmuɫo ///]

APÉNDICE C - TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LAS PRUEBAS DEL NIVEL INICIAL (N1)

Transcripción fonética de la prueba 1 (N1)

Nivel Inicial Informante 1- N1I1

Hijo [ˈi:xo]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:xe]	Buey [ˈbwe:Ø] ⁴	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:βo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:ʎa]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈxo:Øxe]
Alhelí [aleˈli:]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [ˈrã:ngo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈjjeso]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈxẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈʎa:βe]	Cónyuge [kõnˈjjuge]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsia]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈa:ño]

N1I2

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [siˈda:de]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwej:]	Yugo [ˈjju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:jj̃a]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈho:Øhe]
Alhelí [aˈʎe:li]	Hacía [a:sja]	Zorro [ˈso:ho]	Mejor [meˈho:r]
Rango [ˈrã:ngo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jj̃o]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈʎa:βe]	Cónyuge [kõnˈjjuhe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N1I3

Hijo [ˈi:xo]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [bwe:Ø]	Yugo [ˈØu:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈupiko]	Toalla [toˈa:ʎa]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈxo:Øxe]
Alhelí [aØˈʎi:]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈzo:xo]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [ˈxã:ngo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈha:jj̃o]
Total [toˈtal:]	Toldo [ˈtoʉ:ðo]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:Ø]	Guerra [ˈkje:ra]	Chisme [ˈtʃizme]	Perro [ˈpe:xo]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈʎa:βe]	Cónyuge [kõŋˈhuke]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

⁴ Se sabe que el símbolo Ø no es fonético, pero lo vamos a utilizar en estas transcripciones para marcar el lugar donde el alumno ha dejado de pronunciar un sonido.

N114

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtjē:ne]	Ciudad [siØˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:re]	Buey [boˈe:]	Yugo [ˈjju:go]	Lobo [ˈlo:βo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:ɫa]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈrɔ:Øre]
Alhelí [aˈleːli:h]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈzo:ro]	Mejor [meˈrɔØ:]
Rango [ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈvo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:za]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈsɔ:ɫ]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈtal:]	Toldo [ˈtoɫ:do]	Gente [ˈrē:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [ˈlu:tʃaØ]	Guerra [ˈgɛ:ra]	Chisme [ˈʃiz:me]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:za]	Llave [ˈla:be]	Cónyuge [ˈkõ:nʒuʒe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈni:ño]	Año [ˈã:ño]

N115

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiē:ne]	Ciudad [sjuˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [bueˈi:]	Yugo [ˈjju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈu:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈfue:yo]	Jorge [ˈho:rhe]
Alhelí [aˈjje:li]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈzo:ro]	Mejor [meˈho:r]
Rango [ˈhã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ɫdo]	Gente [ˈhē:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [ˈlu:tʃa:r]	Guerra [ˈgɛ:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈla:be]	Cónyuge [kõnˈjju:he]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈni:ño]	Año [ˈã:ño]

N116

Hijo [ˈi:xo]	Tiene [ˈtjē:ne]	Ciudad [sjuˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:nõ]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwei:]	Yugo [ˈjju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈho:rxe]
Alhelí [aleˈli:]	Hacía [a:sja]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [ˈhã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈvo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ɫdo]	Gente [ˈhē:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [ˈlu:tʃa:r]	Guerra [ˈgɛ:ra]	Chisme [ˈtʃi:zmi]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈjja:be]	Cónyuge [ˈkõ:nʒju:xe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈni:ño]	Año [ˈã:ño]

N117

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtjē:ne]	Ciudad [swiˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:jje]	Buey [ˈbwei:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈu:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈhwe:go]	Jorge [ˈxɔ:Øhe]
Alhelí [aˈjje:li]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈho:r]
Rango [ˈhã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈsɔ:l]	Rayo [ˈha:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ɫdo]	Gente [ˈhē:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [ˈlu:tʃa:r]	Guerra [ˈgjera]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:xo]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈla:ve]	Cónyuge [kõˈmiu:jje]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈni:ño]	Año [ˈã:ño]

N118

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈɲõ:no]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbweɨ:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈu:niko]	Toalla [toˈa:ɫa]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈxo:Øxe]
Alhelí [aheˈli:]	Hacia [aˈsi:a]	Zorro [ˈzo:ro↑]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈØe:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈha:ɟjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:do]	Gente [ˈxẽ:n̄te]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈɫa:ve]	Cónyuge [kõnˈɟjude:]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈɲi:no]	Año [ˈã:po]

Transcripción fonética de la Prueba 2

N111

- [la tʃimẽˈne:a ˈe:tʃa ˈmu:tʃo ˈũ::mo↓///]
- [mãˈɲã:na koˈmje::nsãn laz bakaˈsjõ:nØ ẽn-esˈpa:na↑///]
- [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa ↑/ kõnØ-ˈese de ˈbi:do↑///]
- [loz ˈme:dikoz ˈno ˈde:bẽn-olviˈda:Ø↑/ la grabeˈda:↑/ de la:s-eˈri:das↓///]
- [los ˈxwe:gos ↓/ kõŋ xuˈge:tez de ˈge:ra ˈno ˈsõ:n=akõnseˈxa:bles↓///]
- [ˈkoxẽ:n huˈmo:res ↓// de ke seˈra:rãn las kareˈte:raz de ˈsãŋ ˈxo:Øxe ↓///]
- [ke dispaˈra:te≡/ aˈka:baz de deˈsi:r ↓///]
- [aˈli: aˈbiaˈboˈga:dos↑ profeˈso:res↓-i ˈme:dikos ↓///].
- [el-ẽŋkarˈga:do preˈgũ:nta ↓/ ˈkjẽ:n-esˈta ɪntereˈsa:do por-eˌ traˈba:xo↓///].
- [bjaxaˈra:s-a ˈrõ:ma↓/ o a paˈri:s↓///]

N112

- [la tʃiˈmẽ:nja ˈe:tʃa ˈmu:tʃo↓/ ˈũ::mo↓///]
- [mãˈɲã:na koˈmiẽ:nsãn las vakaˈsiõ:nes-ẽ:n-esˈpã:na↓///]
- [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa kõmo ˈez ˈde:bido ↓///]
- [loz ˈme:dikoz ˈno ˈde:bẽĩn olviˈda:r la grabeˈda:de de la:s-eˈri:das↓///]
- [los ˈhwe:gos kõŋ huˈge:tes ↑/ de: ˈge:ra ˈno ˈsõ:n=akõnse ˈha:bles ↓///]
- [ˈko:rẽn ruˈmo:rez de ke: seˈra:rãn / la:s kareˈte:raz de ˈsã:ŋ ˈho:he↓///]
- [ke: dispaˈra:te≡aˈka:baz de deˈsi:r ↑///]
- [aˈli: aˈbiaˈboˈga:dos ↓ profeˈso:res↑-i ˈme:dikos ↓///]
- [e:l=ẽŋkarˈga:do preˈgũ:nta: ↓/ ˈkiẽ:n-esˈta: ɪntereˈsa:do por-e:ˌ traˈba:ho↓///].
- [biaxaˈra:s=a ˈrõ:ma↑o a paˈri:s ↓///]

N113

- [la tʃizØˈne:a ˈe:tʃa ˈmu:tʃo↓/ ˈũˈmã:no↑///]
- [mãˈɲã:na ↑/ komØẽnsarˈã:n laz bokaˈsjo:nes-ẽ:n-esˈpã:na↓///]
- [te ˈba:z la ka ˈbesa ↓/ kõnØ- e:l ↑/ ˈde:bito ↓///]
- [lo:z ˈme:dikoz ˈno ˈdebj:Ø olviˈda:r↑/ de la graviˈda:↑/ de las-eˈri:das↓///]
- [los ˈhwe:gos kõŋ huˈke:tez de ge:ra ↑/ ˈno ˈsõi:n=akõnse ˈɫa:bres ↓///]
- [ˈkoheØ ↑/ nu:meroꝝ de ke:↓/ sjeˈrã:n la:s ka ˈhetØaz de ˈsãŋ ˈho:Øhe:↓]
- [ke dispaˈra:te aˈka:baz de diˈsi:r ↓///]
- [aˈɟi aˈbiaˈboˈga:dos↓ profeˈso:res↑-i ˈme:dikos ↓///].
- [el-ẽŋkaheˈga:do preˈgũ:nta: ↑/ ˈkjẽ:n-esˈta: ẽnkaheˈga:do por-eˌ traˈba:ho↓///].
- [bjaxaˈra:s-a ˈxõ:ma↑/ o a paˈri:s↓///]

N114

1. [la: fí mē:nja 'e:fa 'mu:to ũ'mo↓///]
2. [mã jã:na ↓ / kō'miē:nzãũn laj:z voka'siō:nis-ēj:n=is'pã:na↓///]
3. [te le'ba:z la ka'be:za ↓ / kō:mo 'eiz de'bi:do ↓///]
4. [loz 'mε:dikoz 'no: 'de:bēĩn=ou'bi'da:h ↓ / la gravi'da: d:e lajs='je:Ødas↓///]
5. [los 'rue:gos kō:n ↓ / hu'kε:tez de'gε:ha 'no 'sō:n=akōnse'la:bles ↓///]
6. [kōrēĩn ru'mo:rez de ke: se'rãũ:n lajs↑ / kare'te:raz de'sã:ŋ 'ho:Øhe↓]
7. [ke dispa'ra:te≡aka'ba:z de de'si:Ø↓///]
8. [a'li: a'bia'bo'ga:dos↑ / profé'so:res↓-i 'mε:dikos ↓///].
9. [eĩ ēĩkah'ga:do↑ / pre'gũ:nta ↓ / kīē:n=is'ta: ĩntere'sa:do poØeũ: tra'ba:hu↓///].
10. [bja'xa:Øs =↓ / a'rō:ma ↓ / o a pa'ri:s↓///]

N115

1. [la tĩmē'ne:a 'e:tʃa: 'mu:tʃo 'ũ:mo↓///]
2. [mã jã:na ko'mjē:nsãn laz baka'sjō:nes-ēn-es'pã:na↓///]
3. [te 'la:baz la ka'be:sa kō:mo 'ež de'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'de:bēn=ol'bi'da:r la grabe'da: de la:s =→ / e'ri:das↓///]
5. [los 'hwe:gos kōŋ hu'ge:tes ↓ / de'ge:ra↑ / 'no 'sō:n=akōnse'ha:bles↓///]
6. [kohē:n hu'mo:res ↑ / de ke: sera'rã:n ↓ / las kare'te:ras ↓ / de'sã:ŋ 'ho:Øre↓]
7. [ke: dispa'ra:te≡a'ka:baž de de'si:Ø ↑///]
8. [a'jji: a'bia'bo'ga:dos↑ / profé'so:re:s=↑ / i 'me:dikos ↓///]
9. [e:l=ēĩkar'ga:do pre'gũ:nta ↓ / k'jē:n-ež'ta ĩntere'sa:do por-eļ tra'ba:xo↓///].
10. [bjaha'ra:s-a hō:ma ↑ o a pa'ri:s↑///]

N116

1. [la tĩmē'ne:a 'e:tʃa 'mutʃo 'ũ:mo↓///]
2. [mã jã:na: ko'mjē:nsãn laz baka'siōnes-ēn-es'pã:na↓///]
3. [te 'jja:baz la ka'be:sa kōmo 'ež de'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'de:bēn=ol'bi'da:r la: grabe'da: d:e las-e'ri:das↓///]
5. [los 'hue:gos kōŋ hu'ge:tez di'ge:ra↑ / 'no 'sō:n=akōnse'xa:bles↓///]
6. [ko:rēn ru'mo:rez de ke: se'ra:rã:n ↓ / las ↓ / kare'te:raz de'sã:ŋ 'ho:rhe↓]
7. [ke dispa'ra:de a'kabaz de de'si:r↑///]
8. [a'jji: a'bia'bo'ga:dos ↓ / profé'so:res ↓-i 'me:dikos ↓ ///].
9. [el-ēĩkar'ga:do pre'gũ:nta ↓ / k'jē:n-ež'ta ĩntere'sa:do por-eļ tra'ba:hu↓///].
10. [biaha'ra:s-a hō:ma ↑ o a pa'ri:s ↓///]

N117

1. [la fí mē:nja ↑ / 'εtʃa 'mu:tʃo ↓ / 'ũ:mo↓///]
2. [mã jã:na: ko'mjē:Øsã:n laz voka'sio:nes-ēn-es'pã:na ↑///]
3. [tʃi 'la:baz la ka'besa kōmo 'ež de'bi:do ↓///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'de:biēn= ↑ / ol'bi'da:r → / la: → / grabe'da: de la:s-e'ri:das↑///]
5. [los 'hwe:gos kō:ŋ zu'ge:tez di'ge:ra↓ / 'no 'sō:n=akōnse'la:bles↓///]
6. [kohēĩn hu'mo:res ↓ / di ke: → / sera'rã:n las karak'te:xa:s ↑ / de'sã:ŋ 'ho:Øhe ↓]
7. [ke dispa'ra:te≡a'ka:baž de di'si:r↓///]
8. [a'li: a'bia'bo'ga:dos ↓ / profé'so:res ↑-i 'me:dikos ↓///]. ēĩn
9. [el-ēĩka:rgoØ per'gũ:nta ↓ / k'jē:n-ež'ta ĩntere'sa:do poØeļ tra'ba:hu↑///].
10. [bjaxa'ra:s-a hō:ma ↑ / j a pa'ri:s ↑///]

N1I8

1. [la tʃi' mē:nja 'etʃa 'mu:tʃo↓/ 'ū:mu↓///]
2. [mā'jā:na ko'mjē:nsān laz baka'siō:nes-ēīn=is'pā:na↓ ///]
3. [te 'la:baz la ka'be:sa kōmo 'eʒ de'bi:do ↑///]
4. [lo:z 'me:dikoz 'no 'de:bēīn=olbi'da:r la grabe'da: de la:s-e'ri:das↓///]
5. [los 'hwe:gos↓/ kōŋ hu'ge:teʒ de'ge::ra 'no 'sō:n=akōnse'xa:bles↓///]
6. ['ko:rēīn ru'mo:rez de ke: se'ra:rān las kare'te:raʒ de 'sāŋ 'xo:Øhe: ↓]
7. ['ke dispa'ra:te=a'ka:baz de de'si:r ↑///]
8. [a'li: a'bia:'bo'ga:dos↑/ profe'so:res =↑-i 'me:dikos ↓///].
9. [el-ēŋkar'ga:do pre'gū:pta: ↓/kēi:n=eʒ't'a iŋtere'sado por-e:l tra'ba:ho↓///].
10. [biaxa'ras-a 'hō:ma↑o a pa'ri:s ↓///]

Transcripción fonética de la prueba 3

N1I1

[kōmo sa'li de a'ki: 'ta:n- 'nī:po / j el 'bwe:lto 'e:tʃo 'ūn- 'ō:mbre / 'es-sīŋgu'la:Ø la ĩmpre'sjō:n ke me 'ka'Osāŋ 'to:doz los-obi'xe:tos / ke gwar'da:ba / ēn la mē'mo:rja // 'todo me pa're:se 'ma:f 'tʃi:ko / 'mu:tʃo 'ma:f 'tʃi:ko / pero tām'bjē:m'maz bo'ni:to ke'l re'kwe:rdo ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre // kē'mī'maxina'sjō:n='e:ra ĩ'mē:nsa / 'ejs-'sīŋ 'du:da ũna 'grā:ŋ 'ka:sa de ũ:n 'ri:ko labra'do:Ø // a 'ū:n 'la:do=ɨ tal 'be:s-a 'ā:mbos / 'ko:re=el-'a:ɣwa / kriʃta'li:na/ kōŋ 'gra:to mur'mu:lo ///]

N1I2

[kōmu sa'li: di_a'ki: 'tā:n 'nī:po / j e:l 'vwe:lto 'e:tʃo 'ūn- 'ō:mbre / 'e:s-sīŋgu'la:Ø la ĩmpre'sjō:n / ke: me: 'kal:sāŋ 'to:dos='e:stes-obi'xe:tos / ke:l gwar'da:ba:='ē:n la: me'mo:rja // 'to:do me pa're:se 'ma:s 'tʃi:ko / 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko / pe:ro tām'biē:m-'maz bō'ni:to ke'l re'kwe:rdo ke: te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre / kē'mī'maxina'sjō:n='e:ra ĩ'mē:nsa / 'es-'sī:ŋ 'du:da ũ:na 'grā:ŋ 'ka:sa de ũn 'ri:ko la:bra:'do:Ø // a 'ū:n 'la:do j al tal 'βe:s-a 'ā:mbos / 'ko:re=el-'a:ɣwa kriʃta'li:na kōŋ 'gra:to mur'mu:jjo ///]

N1I3

['kōmu sa'li de a'ki: 'tā:n 'nī:po / j 'e vol'vi:do: 'e:tʃo 'ūn- 'ō:mbre// 'es-sīŋgu'la:r / la espre'sjō:ŋ ke mi/ 'kal:sāŋ 'to:dos-estos-obi'xe:tos / ke gwar'da:ba/ ēn la mē'mo:rja // 'to:do me pa'rese 'ma:s / 'tʃi:ko / 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko pe:ro tām'bjē:m-'maz bo'ni:to / ke=el re'kwe:lido ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre / kē'mī'maxina'sjō:n='e:ra ĩ'mē:nsa // i 'sīŋ 'du:da ũ:na 'grā:ŋ 'ka:sa de ũn 'ri:ko: / labra'do:r // a 'ū:n 'la:du i tal 'ves-a 'ā:mbos / 'kore=el-'a:ɣwa / kriʃta'li:na / kōŋ 'gra:tu / mur'mu:lu ///]

N1I4

[kō:mo sa'li da'ki: / tā:n- 'nī:po / 'e bwe:n 'vuehto / 'e:tʃo 'ū:n- 'ō:mbre / 'e:s-sīŋgu'la:Ø de la: ĩmpre'sjō:n / ke: mi: 'kaʊ:zāũŋ 'to:dos-'e:stos-obi'xe:tos // ke:h / gwa'Ø'da:ba: // ē:n la:h / mē'mo:rja / 'to:do me: pa're:si 'maj:s 'tʃi:ko / 'mwī:to 'maj:s 'tʃi:ko / pe:ro tām'bēi:m-'maj:z bo'ni:tu / ke=eu he'kwe:du ke te'ni:a: // la: 'ka:za de: / mi 'ma:dre // ke=ēmi'maxina'sjō:n='e:ra ĩ'mjē:nsa / 'e:s=ēn su 'du:da / 'ū:na 'grā:ŋ 'ka:za de: ũ:n 'ri:ko / labra'do:Ø // a 'ūn 'la:do i tau 'vej:s-'ā:mbos // 'ko:hi eu 'a:gwa / kriʃta'li:na kō:ŋ 'gra:to / muh'mu:lo ///]

N115

[kōmo sa'li: de a'ki: 'tā:n- nī:po j el 'bwe:lto 'e:tʃo 'ūn- 'ō:mbre / 'es-sīngu'la:r la ĩmpre'sjō:ŋ ke: me: / 'kau:zāŋ 'to:dos- 'e:stos-obi' xe:to:s / ke: gwar'da:ba ěn la mē'mo:rja // 'to:do me pa'rese 'ma:s 'tʃi:ko / 'mu:tʃo 'mas 'tʃi:ko // pero tām'bjēm- 'maz bo'ni:to keʒel re'kwe:lido // ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre // kē'mi-ĩmahina'sjō:n= // 'e:ra ĩ'mē:nsa // e's-sī:ŋ 'du:da 'ū:na 'grā:ŋ 'ka:sa / de 'ūn 'ri:ko labra'do:Ø // a 'ūn 'la:do // i ta:l 'be:s-a 'ā:mbos // 'ko:reʒel- 'a:gwa kriʃta' lī:na kō:ŋ 'gra:to ↑ / mur'mu:lo ///]

N116

[kōmo sa'li: de a'ki: 'tān- nī:po / j 'e 'bwe:lto 'e: tʃo 'ūn- 'ō:mbre / 'es-sīngu'la:h la ĩmpre'sjō:ŋ ke me 'kau:sān / 'to:dos- 'esos-obi' xe:tos ke: gwar'da:ba / ěn la mē'mo:rja // 'to:do me pa'rē:se 'ma:s 'tʃi:ko 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko / pero tām'bjē:m- 'maz bo'ni:to ke'l re'kwe:rdo ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre / kē'mi-ĩmaxina'sjō:n- 'era ĩ'mē:nsa // 'es-sī:ŋ 'du:da 'ūna 'grā:ŋ 'ka:sa de 'ūn 'ri:ko labra'do:r // a 'ū:n 'la:do // i ta:l 'bes- a 'ā:mbos / 'ko:reʒel- 'a:gwa kriʃta' lī:na kō:ŋ 'gra:do / mur'mu:jo ///]

N117

[kōmo sa'li: de a'ki:l / 'tā:n- nī:po / j el 'ke:bo / 'bwe:lto // 'e:tʃo 'ūn= 'ō:mbre // 'e:s-sīngu'la:r la ĩmpre'sjō:ŋ ke:: / mi 'ka:Ø:sān 'todos- 'e:stos=obi' hε:tus / ke gwah'da:ba ěn la mē'mo:rja: // 'to:do me pa'rese 'ma:s 'tʃi:ko // 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko / pe:ro tām'bēi:m- ma:z bo'ni:to / keʒel re'kwe:hdu ke te'ni:a // la 'ka:za di mi 'pa:dre // kē'mi-ĩmahina'sjō:n- 'e:ra ĩ'mē:nsa / 'es- 'sī:ŋ 'du:da / 'ū:na 'grā:ŋ 'ka:za di 'ū:n 'ri:ko labra'do:Ø // a 'ū:n 'la:do / i ta:l 'be:s= / a 'ā:mbos ↓ 'ko:xeʒel- 'e:l= 'a:gwa kriʃta' lī:na kō:ŋ 'gra:to muh'mu:lo ///]

N118

[kōmo sa'li de a'ki 'tā:n- nī:po j el 'bwe:Øto 'e: tʃo 'ū:n= 'ō:mbre / 'es-sīngu'la:r la ĩmpre'sjō:ŋ ke mi 'kau:sāŋ 'to:dos- 'eses-obi' he:tos / ke gwar'da:ba / ěn la mē'mo:rja // 'to:do me pa'rese 'ma:s 'tʃi:ko 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko / pero tām'biē:m- 'ma:z bo'ni:tu keʒel re'kwer:do ke te'ni:a // la 'ka:za de mi 'pa:dre / keʒēmi-ĩmaxina'sjō:n= / 'era ĩ'mjē:nsa // 'es- 'sī:ŋ 'du:da 'ūna 'grā:ŋ 'ka:za de 'ūn 'ri:ko / labra'do:r // a 'ūn 'la:do i ta:l 'be:s-a 'ā:mbos / 'ko:reʒel- 'a:gwa kriʃta' lī:na kō:ŋ 'gra:to mur'mu:lu ///]

Transcripción fonética de la prueba 4

N111

[ũ:n- 'ō:mbre de baka'sjō:n kōn su fa'mi:lja ↓ / ũ::n → // ěn- 'ūna 'ka:sa ke a'se:rka de a'li: 'tjene 'ūn 'la:go ↑ // eʃ'ta a'li: kōn su 'pe:ro ↓ / pes'ka:n̄do ↑ // pa'rese 'bje::n ↑ // tran'ki:lo ↓ // es- 'e:so ↓ ///]

N112

[la ĩ'ma:hēn ↓ // 'e:ls- 'ūn- 'ō:mbre ↓ / 'ke:s'ta:s-a pes'ka:l ↑ // kō::n tu ka ε:: aní'ma:l ↓ ka'joro 'mē:zmo ↑ / 'kō:mo ↓ / 'pe:ro ↑ // e:l → / la ĩ'ma:hēn tām'biē:n ↓ // 'eʒ de:l 'po:l dol 'so:l ↑ // 'e:l= eʃ'tā:n= ěn la 'rē:na ↑ // eʃ'ta:s tām'bjē:n- 'ūn 'po:ko:s'ku::ro ↑ // el 'pe:ro eʃ'ta:s ↑ / a:l ↑ / aŋ'da::Ø poh la 'rē::na ↓ // el- 'ō:mbre:s'ta:s pa'ra:do ↑ / el mi'rā:n̄do el 'so:l 'e:l= a pes'ka:l tām'biē::n ↓ / 'solo ↓ ///]

N113

['es- 'ũn- 'õ:mbre ↑ // 'ki 'pe:ska ↑ // al-ẽntarde'se:r ↑ / j 'aĩ 'ũn 'pexo kõn- 'e:l // ki'sa:s tal 'bes- 'se:a poh la 'pa:s ↓ // 'ũn ↓ // 'no: 'no cõmpreẽn'di: tu per'gũnta ↓ kõ:mo ↑ me pa'reska ke: → // 'fwe 'so:lo ↓ //]

N114

['ẽj:z- 'ũn=õ:mbre ↓ // ẽj:n='ũ:n 'ũn 'la:go ↓ // i 'ũ:n → // 'pe:ro ↑ // 'ũn 'pe:ro ↓ // kõ:n → / la 'luz de:l 'so:l ↑ // 'sobre:ũ 'xi:o 'ma:h ↑ // do:nde:ũ 'õ:mbre sĩ:n 'kõ:nta ↓ //]

N115

['tjẽ:ne 'ũn 'pe:ro ↑ // ke 'fwe: kõ::n → / el- 'õ:mbre ↑ // eĩ'ta: → // pes'kã:ndo ↑ // ẽ:n la: → // la 'pla:ĩja ↑ //]

N116

['Kreo 'ke: 'sea ↑ // ẽ:n → // ẽn 'fĩ:n de 'ta:rde ↑ // por lo:: re'fle:ho del 'so:l ↑ // ẽn-el 'ri:o ↑ // 'no: ↑ // a:lgiẽn bat → / ẽ: → 'a sa'ka:do la 'fo:to ↓ // 'ũ:n 'kreo 'ke 'nos ↑ // 'no eĩ'ta:bãn 'so:los ↓ // te'ni:a 'este 'õ:mbre ↑ // 'este 'pe:ro i 'maz- 'algiẽn ↓ // ke 'a: sa'ka:do la 'fo:to ↓ // sola 'mẽ:nte ↓ //]

N117

[eĩ'ta: i 'ma:xẽn de: → / 'ũn- 'õ:mbre i su 'pe:ro ↓ // tal 'bes-eĩ'teza de boka 'sjõ:nes kõn su fã'mi:lja ↓ // ẽn la 'pla:ĩja ↑ // ẽn- 'ũn mõ 'mẽnto 'fue: ↑ // pes'ka:r ↑ // i: → // tal 'be:s tu: → / mu 'hẽ:r ↑ // 'tẽnga ti'ra:do ↑ // la 'fwɔ:to ↓ //]

N118

[biẽn ↑ // es- 'ũn=õ:mbre ↑ // kõ:n=e:l ↑ // 'pe:ro ↑ // e: → // eĩ'tã:n → // pase 'ã:ndo si: ↑ // eĩ'ta: // pes'kã:ndo i: ↑ // eĩ'tu:bo kõn su fã'mi:lja ↓ //]

APÉNDICE D - TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LAS PRUEBAS DEL NIVEL INTERMEDIO (N2)

Transcripción fonética de la Prueba 1 (N2)

N2I1

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbweɨ:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niku]	Toalla [toˈa:ʎa]	Fuego [ˈfue:go]	Jorge [ˈxɔ:Øhe]
Alhelí [aˈʎeˈli:]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈzo:ro]	Mejor [meˈho:Ø]
Rango [ˈhã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈboɨ:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈha:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:Ø]	Guerra [ˈgɛ:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:za]	Llave [ˈʎa:βe]	Cónyuge [kõnˈjju:he]	Tos [ˈtoi:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈni:ño]	Año [ˈã:ño]

N2I2

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtjẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbweɨ:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:ʎa]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈho:rhe]
Alhelí [aˈʎe:li]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈho:r]
Rango [ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈgera:]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈjja:βe]	Cónyuge [kõnˈjju:xe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈni:ño]	Año [ˈã:ño]

N2I3

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:nõ]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwe:Ø]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:ʎa]	Fuego [ˈfue:go]	Jorge [ˈxo:Øxe]
Alhelí [ˈa:Øʎi]	Hacía [a:sja]	Zorro [ˈzo:xo]	Mejor [meˈxo:Ø]
Rango [ˈha:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈte:to]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈha:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈxẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [ˈlu:tʃa:Ø]	Guerra [ˈgje:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈʎa:be]	Cónyuge [kõ:nel]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈni:ño]	Año [ˈã:ño]

N2I4

Hijo [ˈi:xo]	Tiene [ˈtjɛ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈɛ:xe]	Buey [ˈbo:ej]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈu:niko]	Toalla [toˈa:ʎa]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈxo:Øhe]
Alhelí [ˈa:leli]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈθo:ro]	Mejor [mɛˈxo:Ø]
Rango [ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zmi]	Perro [peˈro:]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈja:be]	Cónyuge [ˈkõ:njuxe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N2I5

Hijo [ˈi:hu]	Tiene [ˈtjɛ:ne]	Ciudad [sjuˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:põ]
Eje [ˈɛ:xe]	Buey [ˈbwoj:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈfwe:yo]	Jorge [ˈxo:rxe]
Alhelí [aˈleˈli:]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈkje:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈtʃa:be]	Cónyuge [kõˈnju:jje]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N2I6

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈɛ:he]	Buey [ˈbuej:]	Yugo [ˈjju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈxo:rxe]
Alhelí [aleˈli:]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈjeso:]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:tʃo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ldo]	Gente [ˈxẽp:te]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:xo]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈjja:be]	Cónyuge [ˈkõ:njuxe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N2I7

Hijo [ˈi:hu]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbuej:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único[ˈũ:niku]	Toalla [toˈa:ɫa:]	Fuego [ˈfue:go]	Jorge[ˈho:rhe]
Alhelí[aˈle:li]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈzo:ro]	Mejor[meˈho:r]
Rango[ˈhã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈha:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ɫdo]	Gente [ˈhẽŋ:te]	Pero [pe:ro]
Luchar[luˈtʃa:h]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈɫa:βe]	Cónyuge[ˈkõ:niyhe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N2I8

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtjẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:nõ]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwej]	Yugo [ˈjju:gu]	Lobo [ˈlo:bo]
Único[ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:ɫa]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge[ˈho:Øhe]
Alhelí[aˈɫe:li]	Hacia [a:sja]	Zorro [ˈzo:ro]	Mejor[mɛˈho:Ø]
Rango[ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:ɫdo]	Gente [ˈhẽŋ:te]	Pero [pe:ro]
Luchar[luˈtʃa:h]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈɫa:be]	Cónyuge[ˈkõ:nʒuze]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

Transcripción Fonética prueba 2 (N2)

N2I1

- [la tʃiˈmẽ:nea ˈetʃa ˈmu:tʃo ˈũ:mo↓///]
- [mãˈnã:na kõˈmie:nsãũn laz bakaˈsjo:nes=ẽĩn=isˈpã:na↓///]
- [te ˈla:baz la kaˈbe:sa kõmo ˈez ˈde:bidu ↓///]
- [loz ˈmɛ:dikuz ˈno ˈde:bẽĩn=olbiˈda:Ø la grabeˈda: de las-eˈri:das↓///]
- [los ˈhue:gos ↓/ kõŋ huˈge:tez de ˈge:ra ˈno ˈsõn=akõnseˈxa:bles ↓///]
- [ˈko:rẽĩn hũˈmo:res ↓/ di ke se ˈra:rãũn las kareˈteraz de ˈsã:ŋ ˈxo:Øxe↓]
- [ke dispaˈra:te aˈkabaz jji deˈsi:Ø ↑///]
- [aˈɫi: aˈbi:aˈboˈga:dus↑ profeso:res↓-i ˈmɛ:dikos ↓///].
- [e:l-ĩŋkahˈga:du preˈgũ:nta ↓/ kje:n=isˈta ˈĩntereˈsa:do por-eˈtraˈba:xo↓///].
- [bjaxaˈrajs-a ˈhõ:ma↑o a paˈri:s↓///]

N2I2

- [la: tʃiˈmẽ:nea ˈe:tʃa ˈmu:tʃo ↑/ ˈũ:mo↓///]
- [mãˈnã:na kõˈmje:Øsãn laz bakaˈsjõ:nes=ẽ:n=esˈpã:na↓///]
- [te ˈla:baz la kaˈbe:sa kõ:mo ˈes deˈβi:ðo ↓///]
- [loz ˈme:ðikoz ˈno ˈdeβẽn=olβiˈðar la grabeˈða: ðe la:s-eˈri:das↓///]
- [los ˈxwe:gos kõ:ŋ →/ huˈge:tez de ˈge:ra ↑/ ˈno: ˈsõ:n=akõnseˈxa:bles↓///]
- [ˈkorẽ:n ↑/ ruˈmo:res ↓/ de ke: ↑/ sera:ˈrã:n ↑/ la:s kareˈte:raz de: ˈsã:ŋ ↓/ ˈxo:rxe↓]
- [ke: dispaˈra:te aˈka:baz de deˈsi:r↑///]
- [aˈjji: aˈbi:a ↑/ aboˈga:ðos ↓ profeso:ris= ↑-i ˈme:dikos ↓///]
- [e:l= ẽŋkarˈga:ðo preˈgũ:nta ↓/ kje:n=esˈta: ˈĩntereˈsa:do por-eˈtraˈba:xo↓///]
- [bjaxaˈra:s-a ˈrõ:ma↓o a paˈri:s ↓///]

N2I3

1. [la:→/ tʃi'mē:nia ↓/ 'e:tʃa 'mu:tʃos ↓/ 'ū:mo ↓///]
2. [mã 'jã:na kō 'mje:ØsaØ laz baka 'sjo:nes=ēĩn=is 'pã:na ↓///]
3. [te 'la:baz la ka 'be:sa kō:n 'e:s ↓/ de 'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'debēi:n=olbi 'da:Ø ↓/ la gra 'be:da ↓/ de la:s ⇒/ e 'ri:das ↓///]
5. [los 'hwe:gos ↑/ kō:ŋ →/ 'hwegetis ↓/ de 'gje:ra 'no 'sō:n=↑/ akōnse 'ha:bles ↓///]
6. ['ko:rēn ↑/ hu 'mo:rez de ke:→/ 'sje:Ørãn la:s →/kare 'te:raz de: 'sã:ŋ 'xo:Øxe ↓]
7. ['ke dispa 'ra:te⇒/ a 'ka:baz de de 'si:h ↓///]
8. [a 'jji: a 'bi:a ⇒/ abo 'ga:dos ↑/ profe 'so:res ↓-e 'me:dikos ↓///].
9. [el-ēŋkare 'ga:do per 'gũ:ŋta ↓/ 'kjē:n-eŋ 'tãn-ĩŋtere 'sa:dos por-e:↓ tra 'ba:xo ↓///].
10. [bjaha 'ra:s=a xō 'ma ↑ o a pa 'ri:s ↓///]

N2I4

1. [la: ↑/ tʃimē →/ 'ne:a ↑/ 'etʃa 'mu:tʃo 'ū:mo ↑///]
2. [mã 'jã:na kō 'mie:nsãũn ↑/ laz baka 'sjo:nes-ēĩ:s 'pã:na ↓///]
3. [te 'la::baz la ka 'be:sa kō:mo →/ 'i:s /de 'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'de:βiØ olbi ↓/ da:r ↑/ la: grabe 'da: ↑/ de las=e 'ri:das ↓///]
5. [los 'hwe:gos kō:n / hu 'ge:tez de ge:ra ↓/ 'no: 'sō:n=akōnse 'xa:bles ↓///]
6. ['kore:Ø →/ rũ 'mo:reθ ↑/ de ke: sera 'rãũn las kare 'te:raz de 'sã:ŋ 'xo:Øxe ↓]
7. ['kje: dis →/ pa 'ra:ter=↑/ a 'ka:baz de de 'si:r ↑///]
8. [a 'jji ↑/ a 'bia:bo 'ga:dos ↓/ profe 'so:res ↓-i 'me:ðikos ↓///].
9. [el=ĩnkar 'ga:do pre 'gũ:ŋta ↓/ 'kjēi:n=eŋ 'tar-ĩŋtere 'sa:do por-e:↓ tra 'ba:ho ↑///].
10. [bjaxa 'ra:s=a 'rō:ma ↑ o a pa 'ri:s ↓///]

N2I5

1. [la: ↑/ tʃimē 'ne:a ↓/ 'e:tʃa 'mu:tʃo 'ū:mo ↑///]
2. [mã 'jã:na kō 'mje:Øsãn laz baka 'sjo:nes-ēn-es 'pã:na ↑///]
3. [te 'la:baz la ka 'be:sa kōmo 'e:s ↑/ de:bidu ↓///]
4. [lo:z 'me:dikoz 'no 'de:bēn-olbi 'da:r la grabe 'da: d:e las-e 'ri:das ↓///]
5. [los 'hwe:gos kōŋ hu 'ge:tez de ge:ra ↑/ 'no 'sōn-akōnse 'xa:bles ↓///]
6. ['koxē:n rũ 'mo:rez de ke: se 'ra:rãn las kare 'te:raz de 'sãŋ 'xo:Øxe ↓]
7. ['ke dispa 'ra:te⇒a 'ka:baz di di 'si:r ↑///]
8. [a 'jji a 'bia:bo 'ga:dos ↑/ profe 'so:res ↓- i 'me:dikos ↓///].
9. [el-ēŋkar 'ga:do pre 'gũ:ŋta ↓/ 'kjēn-eŋ 'ta ĩŋtere 'sa:do por-e:↓ tra 'ba:xo ↓///].
10. [bjaxa 'ra:s-a 'xō:ma ↑ o a pa 'ri:s ↓///]

N2I6

1. [la tʃimē 'ne:a 'e:tʃa 'mu:tʃo 'ū:mo ↓///]
2. [mã 'jã:na kō 'miensãn laz baka 'sjo:nes-ēn-es 'pã:na ↓///]
3. [te 'la:baz la ka 'be:sa kō:mo 'ez de 'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'debj olbi 'da:r la grabe 'da: de las-e 'ri:das ↓///]
5. [los-'sue:gos kōŋ xu 'ge:tes ↓/ de 'ge:ra 'no 'sō:n=akōnse 'ha:bles ↓///]
6. ['korē:n ↑/ hũ 'mo:rez de ke se 'ra:rãn las sere 'te:raz de 'sãŋ 'xo:Øhe ↓]
7. ['ke dispa 'ra:te a 'ka:baz de de 'si:r ↓///]
8. [a 'jji: a 'bia:bo 'ga:dos ↓/ profe 'so:res ↓- i 'me:dikus ↓///].
9. [el-ēŋkar 'ga:do per 'gũ:ŋta ↓/ 'kjē:n-eŋ 'ta ĩŋtere 'sa:do por-e:↓ tra 'ba:xo ↑///].
10. [bjaha 'ra:s-a 'rō:ma ↑ o a pa 'ri:s ↓///]

N2I7

1. [la tʃiˈmẽ:nea ˈe:tʃa ˈmu:tʃo ˈũ:mo↓///]
2. [mã ˈjã:na kô ˈmie:Øsãn laz baka ˈsio:nes-ẽn-es ˈpã:na↓///]
3. [te ˈle:baz la ka ˈbe:sa kô:mo ˈe:z de ˈbi:do ↑///]
4. [loz ˈme:dikoz ˈno ˈde:bẽn=olvi ˈda:r la: grave ˈda: de: las-e ˈri:das↓///]
5. [los ˈhwe:gos kôŋ hu ˈge:tez de ˈge:ra ˈno ˈsôn-akõnse ˈha:bles ↓///]
6. [ˈkorẽ:n rû ˈmo:rez de ke sera ˈrã:n las kare ˈte:raz de ˈsãŋ ˈho:Øhe↓]
7. [ˈke dispa ˈra:te a ˈka:baz de de ˈsi:r ↑///]
8. [a ˈli: a ˈbia:bo ˈga:dos↑ profẽ ˈso:re:s=↓i ˈme:dikos ↓///].
9. [el-ẽŋkar ˈga:do pre ˈgũ:nta ↓//kʝẽ:n-ẽs ˈta ɪntere ˈsa:do por-eɫ tra ˈba:ho↓///].
10. [bjaha ˈra:s-a ˈrõ:ma↓ o a pa ˈri:s↓///]

N2I8

1. [la ˈfamĩ:nẽ:a ˈe:tʃa ˈmũ:tʃo↑/ ˈũ:mo↓///]
2. [mã ˈjã:na kô ˈmje:ØsaØ laz baka ˈsjo:nes-ẽĩn=is ˈpã:na↓///]
3. [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa kômo ˈe:z de ˈbi:do ↑///]
4. [loz ˈmɛdikuz ˈno ˈde:bjØ oØbi ˈda:Ø la grave ˈda: de: las=e ˈri:das↓///]
5. [los ˈhwe:gos kô:ŋ hu ˈge:tez de ˈge:ra ˈno ˈsôn=akõnse ˈha:bles ↓///]
6. [ˈkorẽi:n rû ˈmo:ri:z di ke sera ˈrãũ:n las kare ˈte:raz de ˈsãŋ ˈho:Øhe:↓]
7. [ˈke dispa ˈra:te=a ˈka:baz di de ˈsi:h ↑///]
8. [a ˈli: a ˈbia:bo ˈga:dos↓ profẽ ˈso:res↓-i ˈme:dikos ↓///].
9. [el-ẽŋ ˈka:rgoØ pre ˈgũ:nta ↓//kʝẽ:n=ẽs ˈta ɪntere ˈsa:do por-eɫ tra ˈba:ho↓///]
10. [bja ˈra:s-a ˈhõ:ma↓ o a pa ˈri:s↓///]

Transcripción Fonética de la prueba 3 (N2)

N2I1

[kõmo sa ˈli de a ˈki ˈta:n ˈpĩ:no j ˈe ˈbweØto ˈe:tʃo ˈũn=ˈõ:mbre / ˈes-sĩŋgu ˈla:Ø la ɪmpre ˈsjõ:ŋ ke mi ˈkaʊ:sãũŋ ˈtodoØ ˈestos-obi ˈhe:tus / ke gwah ˈda:ba ẽn la mẽ ˈmõ:rja / ˈtodo me pa ˈrese ˈma:s ˈtʃi:ku / ˈmu:tʃo ˈma:s tʃi:ku / pero tãm ˈbiẽ:m- ˈmaz bo ˈni:to ke ˈel he ˈkwe:hdo ke te ˈni:a // la ˈka:sa de mi ˈpa:dre / ke ẽmĩ ˈmaxina ˈsjõ:n- ˈera ı ˈmẽ:nsa / ˈeĩs-sĩŋ ˈdu:da ˈũana ˈgrã:ŋ ˈka:sa di ˈũn ˈri:ku labra ˈdo:Ø // a ˈũn ˈla:do / i ta:l ˈbes-a ˈã:mbos / ˈko:ri eØ ˈa:lgØa kriʃta ˈlĩ:na kõŋ ˈgra:tu muh ˈmu:lu ///]

N2I2

[kõmo sa ˈli: / de a ˈki: / ˈtãn ˈpĩ:po / j ˈe: ˈbwe:ɫto ˈe: tʃo ˈũn=ˈõ:mbre / ˈes-sĩŋgu ˈla:r la ɪmpre ˈsjõ:ŋ ke: me ˈkaʊ:sãŋ ˈtodos- ˈestos-obi ˈxe:tus / ke: gwah ˈda:ba ẽn la: mẽ ˈmõ:rja // ˈto:do me pa ˈrese ˈma:s ˈtʃi:ko / ˈmu:tʃo ˈma:s ˈtʃi:ko / pero tãm ˈbjẽm- ˈmaz bo ˈni:to / ke ˈel re ˈkwe:rdo Ø te ˈni:a // la ˈka:sa de mi ˈpa:dre / ke: ẽ→ / ẽmĩ ˈmaxina ˈsjõ:n= / ˈera ı ˈmẽ:nsa / ˈes-sĩŋ ˈdu:da ˈũana ˈgrã:ŋ ˈka:sa de ˈũn ˈri:ko labra ˈdo:r / a ˈũn ˈla:do i ta:l ˈbe:s-a ˈã:mbos ˈko:re ˈel- ˈa:ɣwa / kriʃta ˈlĩ:na kõ:ŋ ˈgra:to mur ˈmu:lo ///]

N2I3

[kõmo sa ˈli: / de a ˈki: / ˈtã:n ˈnĩ:po / ke ẽ ˈbwe:ɫto / ˈe:tʃo ˈũn=ˈõ:mbre: / ˈes-sĩŋgu ˈla:r la: / ɪmpre ˈsjõ:ŋ ke: me: a ˈkØu:sãŋ ˈtodos- ˈe:stos-obi ˈxe:tus // ke gwah ˈda:ba=ẽn la mẽ ˈmõ:rja // ˈtodo me pa ˈre:se ˈma:s / ˈtʃi:ko / ˈmũ:tʃo ˈma:s ˈtʃi:ko pero tãm ˈbẽm- ˈma:z bo ˈni:tu ke ˈel he ˈkwe:hdo / ke te ˈni:a la ˈka:sa de mi ˈpa:dre / kẽ ˈmĩ ˈmaxina ˈsjõ:n= ˈe:ra ı ˈmẽ:nsa / ˈeĩs-sĩŋ ˈdu:da ˈũana ˈgrã:ŋ ˈka:sa de ˈũn ˈhi:ko / labra ˈdo:Ø // a ˈũn ˈla:do i ta:l ˈbe:s-a ˈã:mbos ˈko:re ˈel- ˈa:gwa / kriʃta ˈlĩ:na kõŋ ˈgra:to muh ˈmu:lo ///]

N2I4

[kɔmo sa'li: / de a'ki: tã:n-nĩ:po // j'ej bwe:l / to / 'etʃo / 'ũn=õ:mbre // 'es-siŋgu'laŋ la ĩmpre'siõ:n / ke mi / 'kaɥ:zãn / 'todos-esŋos-obi'xe:tos ke gwar'da:ba≡// ên la me'mo:rja // 'to:do me pa're:se 'ma:s 'tʃi:ko / 'mũ:tʃo 'mas 'tʃi:ko /pe:ro tãm'biẽ:m'maz bo'ni:to ke'el re'kwe:rdo ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre ke: // 'ẽi:m/ mĩ'maxina'sjõ:n- 'era ĩmẽ:nsa 'es-sĩŋ 'du:da / 'ũ::na 'grã:ŋ 'ka:sa / de 'ũn 'ri:ku labra'do:r // a 'ũ:n 'la:do / i: / ta:l / 'be:s-a 'ã:mbos // 'kɔ:re/ e='a:gwa kriʃta'li:na / kõ:ŋ 'gra:to // mur'mu:lo ///]

N2I5

[kõmo sa'li de a'ki: tã:n-nĩ:po j'el bwe:lto 'e:tʃo 'ũn-õ:mbre / 'es-sĩŋgu'la:r la ĩmpre'sjõ:ŋ ke me 'kausãŋ // 'todos- 'estos-obi'xe:tos ke gwar'da:ba ên la me'mo:rja // 'to:do me pa'rese 'ma:s 'tʃi:ko // 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko // pero tãm'bjẽm-'maz bo'ni:to ke'l re'kwerdo ke te'ni:a / la 'ka:sa de mi 'pa:dre / kj'ẽmĩ'maxina'sjõ:n-'era ĩmẽ:nsa / 'es-sĩŋ 'du:da 'ũna 'grã:ŋde 'ka:sa de 'ũn 'ri:ku labra'do:r // a 'ũn 'la:do // i ta:l / 'be:s-a 'ã:mbos / 'ko:xe:l-'a:gwa / kriʃta'li:na kõŋ 'gra:to mur'mu:ŋjo ///]

N2I6

[kõmo sa'li di a'ki tã:n-nĩ:po j'e bwe:lto 'etʃo 'ũn=õ:mbre // 'es-sĩŋgu'la:r la ĩmpre'sjõ:ŋ ke me 'kaɥ:sãŋ 'to:doŋ 'estos-obi'he:tos ke gwar'da:ba ên la me'mo:rja / 'todo mi pa're:se 'ma:s 'tʃi:ko 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko // pero tãm'bjẽm-'maz bo'ni:to ke'l re'kwe:rdo ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre / kj'ẽmĩ'maxina'sjõ:n-'era ĩmi'nẽ:nsa / 'es-sĩŋ 'du:da 'ũna 'grã:ŋ 'ka:sa de 'ũn 'ri:ku labra'do:r // a 'ũn 'la:do i 'tal 'bes-a 'ã:mbos / 'ko:re:l-'a:gwa kriʃta'li:na kõŋ 'gra:to mur'mu:ŋjo ///]

N2I7

[kõmo sa'li de a'ki tã:n-nĩ:po j'ej bwe:lto 'etʃo 'ũn-õ:mbre / 'ejs-sĩŋgu'la:h la ĩmpre'sjõ:ŋ ke mi 'kaɥ:zãŋ 'to:dos- 'estos-obi'he:tos ke gwar'da:ba ên la me'mo:rja // 'to:do me pa'rese 'ma:s / 'tʃi:ko / 'mũ:tʃo 'mas 'tʃi:ko / pero tãm'bjẽ:m-'ma:z bõ'ni:tu ke'l re'kwe:rdo ke te'ni:a / la 'ka:sa de mi 'pa:dre / ke'ẽmĩ'maxina'sjõ:n-'era ĩmẽ:nsa / 'e:s-sĩŋ 'du:da 'ũna 'grã:ŋde 'ka:za / de 'ũn 'ri:ku labra'do:r / a 'ũn 'la:do / i ta:l 'bes-a 'ã:mbos / 'kɔ:re:l-'a:gwa / kriʃta'li:na kõŋ 'gra:to mur'mu:lu ///]

N2I8

[kõmo sa'li di a'ki tãũ:n nĩ:po / j'e bweo:to 'e:tʃo 'ũn=õ:mbre // 'ejs-sĩŋgu'la:ŋ la ĩmpre'sjõ:ŋ ke mi 'kaɥ:sãŋ 'to:doŋ 'esos-obi'he:tos ke gwah'da:ba ên la me'mo:rja // 'to:do me pa'rese 'ma:f 'tʃi:ko / 'mũ:tʃo 'maf 'tʃi:ko / pero tãm'bẽm'maz bo'ni:to ke'el re'kwe:hdo ke te'ni:a // la 'ka:za di mi 'pa:dre / ke'ẽmĩ'maxina'sjõ:n-'era ĩmjẽ:nsa / 'ejs-sĩŋ 'du:da 'ũna 'grã:ŋ 'ka:za di 'ũn 'ri:ku labra'do:ŋ // a: 'ũn 'la:do / i tau'be:s-a 'ã:mbos / 'kɔ:re:l-'a:gwa kriʃta'li:na kõ:ŋ 'gra:to muh'mu:lo ///]

Transcripción Fonética prueba 4 (N2)

N2I1

1. [pi'la:ŋ teh'ne:ra ↓// 'fwe: la mu'hɛ:ŋ ↑// ke:→ // 'tu:bo →// rela'sjõ:nes kõ:n →/ 'ũnŋ dŋus-'iho:z de:→/ de:→/ ho'sɛ: ahka'di:o↑/ 'si:↑ // ke 'fwe:→ // 'de:heme 'be:ŋ ↑/ ahkah'di:u 'mi:zmu↓ 'si:↑ / tu:'bo rela'sjõ:nes pero 'e:l 'no: 'no guʃ'ta:ba de 'e:ŋja ↓/ 'tu:bo tãm'biẽ:n='ũn- 'i:ho kõn-'e:ŋja 'si:↑// ɛ:→// ke'do: 'ũŋ 'tjẽ:m̩po ↑// espe'rã:ŋdo ↑// 'e:l ↑// j:

'el 'no **bwe:lbe** ↑ / j 'e:jj̃a se 'kasa kōn='o:tro 'si:↑ kōn sw er'mā:nu ↓ / j̃jo 'kreo ke'es-'e:sto ↓ / 'si:↑ // pi'la:Ø **teh**'ne:ra ↑ // 'no:↑ // 'no 'se:↓ / pe:ro 'tjē:ne 'ūn='i:ho j e:s → / 'tjēne rela'siō:η kōn='e:l ↓ //]

2. [para 'mi:→ // 'ε:ra 'ū:n='ō:mbre ↓ // 'tri:ste ↓ / mi 'da 'e:ste i'de:a → / por'ke se ke'da:ba 'mu:tʃaz 'be:ses-'sɔ:lu ↑ // 'no: 'no: ↓ / 'da:ba'ten'siō:n ↓ / a su:s-'i:ho:s-i: 'uØsula 'mu:tʃaz 'be:ses-'si:↑ ε:: pe'di:a para 'e:l 'daØ atēn'sjō:n=a su 'i:xo ↓ // i:→ / para 'mi: se ke'do: 'lo:ko ↓ // se ke'do: 'ūn='ō:mbre 'lo:ko ↓ // i: → / por'ke:↑ / 'bān-a: → / a ma kō:ndo ↓ // por'ke-ēn-el-i'ni:sju:↓ / 'e:l → / ε:: ka'so: kōn='u:Øsula ↑ // i:→ / kō:mo a 'bi:a → // 'ū:na → / 'ū:na 'ū:na ↓ / kre'ēnsØa ēn la fa'mi:lja ↓ / 'si:↑ // ke: si ka'sa:rān → // i:→ / lo:z 'do:s-se 'ka:sān pero 'no:: du'rā:nte 'ma:z de 'ūn='ā:nō 'no 'tiē:nēn rela'siō:n ↑ / por'ke: 'kree ke: su 'i:xo ↓ / poh 'se:rēm 'pri:mos-'sōη ka'sadoz 'dos 'pri:mos ↑ // 'ba: na'se:Ø kō:n → // 'kɔ:la de: de 'sje:rdo 'si: 'kɔ:la de 'sje:rdo ↓ // i: du'rānte'este 'tjē:mpo pe:ro en 'toda la: la: → / siu'da: por-Øōnde 'bi:be ↓ / na 'sØe:ras ↓ // 'ε:: ēm'pie:sa 'si:↑ // 'tʃi:zmes 'tʃi:zmes ↓ // las per'sōnas-a 'blā:ndo ↑ / ke 'e:l 'no: 'no: 'no: → / tē'ni:a rela'sjōnes kōn sw es'po:sa ↓ / 'por 'kau:sa d'e:sto: → / ε:: → // 'ma:ta 'ū:n='ō:mbre 'si: ↑ / pru'dē:nsju agi'la:Ø ↓ // i:→ / des'pwe:s ε:: pru'dē:nsjo ēm'pje:sa'pare'se:h-a 'e:jj̃os-i:→ / por 'kau:za de'esto tām'bjēn ↑ / 'bā:n=a bi'bi:Ø ēm ma kō:ndo ↓ //]

3. [por'ke: la:z 'do:s-senamo'ra:rōη 'deØ 'mi:zmo'ō:mbre ke 'fwe pie:tro 'krɛ:spi ↓ // ki 'ε:ra 'ū:n-ita'liā:nu ↑ / ke: 'ba: a la sju'da: pa:ra → // pa:ra tɔ'ka:Ø 'ū:n=instru'mē:nto si 'no mē:η'gānu para ēnse'na:Ø si:↑ / i: la:z 'dos-se'na'mo:raØ de del 'mi:zm'ō:mbre ↓ //]

N2I2

1. [ε:: del 'swē:po ke: **bwēŋ**'di:a 'tu:bo 'ūna 'no:tʃe ↓ / j:ēn-'este 'swē:po:↑ / ε: el 'nōmbre ma kō:ndo ε'ra kō:mo → // kōmo si tu'bjese 'ūn 'ūn so'nido ↑ / pode'ro:zo ↓ **dis'ti:nto** ↓ / 'fwe:rte ↓ / ēn tō:nnes ↓ / sur'xjo: del 'swē:po k'e:l 'tubo 'ūna 'no:tʃe ↓ //]

2. [por'ke:s'ta:bān-ēn ēn rio'a:tʃa 'kre:o el 'nō:mbre ↓ j:→ / 'ūna 'be:s ↓ / ε: ε: → **bwēŋ**'di:a ↓ / ma'to: 'ūna per'sō:na i:→ / 'u:rsula ke'era sw es'po:sa ↓ / se ke'da:ba 'sjē:mpre 'bØē:ndo el faŋ'ta:sma de: del-ō:mbre ke:→ // se a'bi:a → / 'mwe:rto ↓ / i:→ / la la 'mwerte oko'rio: ēn='ū:na → / pe'le:a de:→ / 'no 'se si 'dise 'ūna pe'le:a de 'po:jo ↓ / 'ūna 'ko:sa'si: ↓ / 'si: ke 'se:a ↑ / j: → // el-ō:mbre ↓ / 'no me a'kwerto el 'nō:mbre ↓ // ke:→ // 'di:xo ē:n ē:n ēn la pe'le:a de lo:z 'bi:tʃos ↑ / ke:: la es'po:sa de de: **bwēŋ**'di:a ↓ / a'ū:n-'era 'bi:rxēn ↓ / i **bwēŋ**'di:a 'no → / 'no gu'sto: de'eso j ēŋ'tō:nnes ↑ / ε:: ko'xjo 'ū:na 'ūna 'lā:nsa ↓ / i: → // i: → // 'kō:mo se 'di:se areme'so: la 'lā:nsa ↓ / i: i:→ / la 'lā:nsa → // 'no 'se: 'kōmo se 'di:se ↑ / 'kō:mo ↓ / ε:→ / 'tipo kōmo si 'fwerā 'ū:n → // 'ū:n 'ūn 'hombo ↓ / 'si: perfo'ro: 'el → // 'kō:mo se 'dise pes'koso ↓ / 'si: 'el 'kwe:jo del-ō:mbre i el-ō:mbre des'pwe:s-se ke'do 'ūŋ faŋ'ta:zma ke 'u:rsula 'sjē:mpre be'i:a ↓ / i:→ // 'to:do 'e:so → / oku'rjo: al'gū:nah 'no:tʃes-se'gīØ:ntez des'pwe:z de la 'mwe:rte ↓ / de la 'mwe:rte del-ō:mbre ↓ / i: → // el-oku'ri:do 'iso kōŋ ke loh 'dos-sa'li:sēŋ de de rio'a:tʃa i: al'gū:nas per'sō:naŋ tām'bjē:n sa'li'Ørōŋ de: a'ja: kōn-'e:jos ↓ //]

3. [īm-ma kō:ndo j̃ja: ↑ 'fwe:: → / el si'gū:ndo 'i:xo de: 'u:rsula i **bwēŋ**'di:a ↓ // por'ke el pri'me:rØ na'sjo: du'rā:nte:l kāmī:no de ma kō:ndo ↓ // aŋre'liā:nu ke deh'pwes-se ke'do: kōno'si:do kō:mo koro'nɛ:l=aŋre'liā:nu ↓ //]

N2I3

1. ['si:→ / m:→ // 'si: de lo 'ra:bo de 'porko 'no: ↑ // 'si:↑ // kj:ēn-'el 'kō:mo 'ε:s → / kō:mo si 'fwe:ra 'ūn-īn'se:sto ↓ / se 'dise īn'se:sto 'no:↑ / ēn-espā'po:l ↓ // ε ēŋ'tōnnes-'ejos tē'ni:āŋ 'ū:na supersti'siō:n ↓ / ke de'si:a ke: si 'kaza o ka'za:se ↓ / i'ri:a na'se:r kō:n la: → / kōn la 'ra:bo de:↑ / de 'porko 'no ↑ / ēŋ'to:nsis=aka 'bo: kj:el-'i:ho de: del-'u:l'timu ↓ / aŋre'ljā:nu real'mjē:nte na'sjo kōn-e:l 'ra:bo por'ke'erāŋŋ 'primoz 'bjē:m 'biēm 'prɔ:simos ↓ // 'no:↑ // ēŋ'tō:nsez na'sjo kōn kōn-el 'ra:bo de 'porko ke 'fwe a'te → // 'de:hame 'be:Ø ↓ // m:↑ // 'm: ↓ // 'no: ↓ // 'no anoté aki: ↓ // kōŋ 'kiēn='e'l ti → // 'fwe kōm 'pje:tra ↑ // 'no ↑ // por'k'e:jj̃o se

hūŋto kōŋ doz mu hē:res↓ no:↑/ i jja el fi'na:l↓// ki 'ε fer'nā:nda↓ ki tjē:ne ūna ri → / no 'es-ēsta pa:re ↑// ε iso mezmo↓/ m:→// a'o:ra 'no mi re'kwerdo sj re'be:ka o si↓/ si 'ε rē'mē:dius ↓// 'no es pa'rŌē:nte↓ // por'ke tjē:ne 'do:s-u:rsulas↓/ 'no 'eiz-a si'gū:nda 'u:rsula↑// ke 'tu:bo el-ī:ho ↑// kō:n-'e:l ↑// kj e jjušta'mē:nte'ese ke 'na:se kōn-el 'ra:bo de 'porko↓ // 'si↑/ 'ēntō:nses ε: ēn-e:l fi'na:l- es-'e:so ↓ kj: el 'tji:ko 'na:se kōn-el 'rabo de 'po:rko ↑/ i 'kwā:ndo 'el-es'ta: mi'rā:ndo ēn la ha'ne:la kj es'ta a pro'ku:ra de los pergā'mī:jos ↑/ a'ī: las for'mi:gaz bān-a le bā:ndo↓ el 'tji:ko ↓/ el 'nī:no pe kē:no↓/ j 'el 'mi:ra ke:→/ es'ta: si kūm plī:Ōndu 'to:do lo ke:l xi'tā:no a'vi:a 'di:tjo ēn-el pergā'mī:no i 'ba: pe'ga:r=el pergā'mī:no i no 'a:se 'na:da kōn-el ↑/ mē'nīno pe kē:no ↑// por'ke: be: ke:s'ta: si kūm plī:ŋdu ↑// lo ke: ↓// real'mē:nte:s'ta es 'kri:to ↓// i: 'so 'se kē'n-el fi'na:l tām'biē:n→/ ε: ε::→// 'vjē:ne 'ū:n→// ura'kā:n=i: se 'mwe:reŌ 'to:dos ĩnklu'si:b'e:l↑/ ēn-'e:se fi'na:l↑ no:↓ ēn-'e:se fi'na:l no:↓//]

2. ['si: 'tīna ū:ŋ ki: 'e:s→// 'm:→ // ki'era hēne'ra:l de al'gū:n lu'ga:Ō k'e:ra 'tipo 'ūŋ kapi'tā:n=ūn:ε'go:sjo a'sīn al'gūna 'kojza↓/ 'no:↓ por'ke 'tī:na ū:ŋ k'e:ra ↑// de:hame 'ber-a'ki:↓// 'm:→// ki 'tjēne ūna 'parte ki 'ūm 'pjeđe 'pa:s ↑// ke 'pēde 'pa:s-a: 'e:l↓// a'gora 'no me re'kwe:rdo↓ / por'ke loz 'nō:mbres ke me 'ma:ta ↓// ta aki↓ / kj 'ε 'ε 'aure'ljā:nu ke: 'si: ↑ ε:: la po'li:tika nē:↑ da 'parte dŌa po'litika ↓ es-'e:so:↓ ki 'el se a'sε:rka 'ka:da 'bes 'ma:s-a la po'li:tika↑/ j: 'ēm'pje:sa'λā'ma:rse a 'si 'mezmo koro'nē:l=aure'ljā:nu ↓//]

N2I4

1. ['ūna de las-i'de:as kōn-e:l 'je:lo es-a'se:r→// abita'sjōnez 'mas-akoxe'do:raz no:↑//]

2. [ān 'solo re'kwe:rdo ke::→// 'el 'fwe:: →// atra'pa:do ēn-ūn-ar'bo:l ↑/ 'ūna kas'tā:na ↓// 'no:↓ por'ke::→// a 'ber por'ke: ↑// 'm::→// por'ke 'no:→// 'solo 'ūm-mō'mē:nto↓// m:: →// m:: por'ke:staba pīmer por'ke es'taba 'lo:ko j: kre'ia ke 'todoz loz 'dias-'erā:m-mi'e:rkoles 'no↓ 'lū:nes ↑// i::→// ēn'tro en-e:l→/ ta'je:r ↑// de aure'liā:no↑// i::→// da'no: 'to:do↑// i lo atra'parōn-en-el-ar'bo:l ↑// pero des'pwe:z lo: →// libe'ra:rōn ↑// j 'e:l↑/ 'tu→// se akos'to:↓/ 'no 'se 'ke j de re'pēnte ka'jo: ↑/ 'ūna 'jubja de 'flo:res-ama'ri:jas↓//]

3. [m::→// xo'ze:r→/ ar'kadjo bwēŋ'di:a 'era 'pīmo de::→// 'u:rsula igwa'rā:n ↑// i la fā'mi:lja↑// kre'ia ke::→/ los-'i:xos↑/ 'no↑/ loz desēŋ'djē:ntes↑/ 'ibān-a na'se:r 'kō:n-ūna 'ko:la de: 'se:rdo↑// pe:ro los-'ixoz de loz 'do:s↑// 'no: na'sjerōŋ kōn-'e:sto↓// pe:ro al fi'na:l de la jst'o:rja 'no↑/ el-ī:xo de::→// aure'liāno babi'lō:nja↑// kōn su 'ti:a↑/ ja'mada:ma'rā:nta ↑/ 'u:Ōsula↑/ na'sjo: kōn-'e:sta→/ kōn-'e:sta 'ko:la↑// 'no:↑// 'eja se mu'rjo:↑// j el nī:no↑// kōn la 'ko:la↓// 'fwe ko'mido 'por-or'mi:gas↓/ 'no:↑/ ēn'tōŋsiŌ aure'ljā:no babi'lō:nja↑ ke 'fwe su 'pa:dre↑// m:: disī'fro: ↑/ el pergā'mī:no↑/ 'de:l mel'ki:adas↑// 'dō:nde:s'ta:ba kō:mo si 'fwe'ra 'ū:na 'ū:na→/ 'kosa ke 'i:ba oku'riŌ 'no:↑/ ke:l pī'me:r desēŋ'diē:nte de loz buēŋ'di:as ke xoze:r-ar'ka:djo buēŋ'di:a↑// 'iba es'tar-atra'pado ēn-el-ar'bo:l↑ j el-'u:Ōtimo↑/ 'i:ba Ō mo'ri:Ō↑/ mo'ri:Ō↓// kō'mi:do 'por-or'mi:gas↓//]

N2I5

1. ['si:↓ // 'ei:s poh'ke:: ↓/ 'e:lo:s ↑// tē'ni:a ēj:n la fā'mi:lja→// 'ū:na ↑// 'ū:na↑// 'e:los ka'za:rōn ↑// i::→/ la 'ma:dre de 'u:Ōsula↓/ di'si:a ke::→// ke:→/ lo:s='i:hoz de 'e:los→// 'ε:: →// nase'ri:a 'kō:n →/ 'pahte:z de::→// ānī'ma:les↑/ si↓/ i::→// 'e:los ↑// ε: ε: 'u:hsula tē'ni:a 'mje:do de: tē'ne:Ō he'lasjō:ŋ 'kō:n su:↓ // es'po:so↑// i: se ke'do: 'biŌheŌ 'ūn=āno↑/ 'ūn=āno j 'sejz 'me:sis↑// i:: →// i::→// 'e:lo ↑// 'e:loz desi'di:Ōrōn↑/ ε:→/ 'ihsi ↓/ 'pra ma'kō:ndo↓// ejs poh'ke:→// 'ε:→// ho'sε: ↓/ ε:→// des'pwe:z de 'ūna 'briga de 'ga:lo ↑// ε:→// 'e:lo gā'no: pe:ro ↑// 'ε: →// pru'dē:nsiu↑// ε: →// hela'to' ke'e:lo↓/ gā'nava la

la:→/ 'bri:ga de 'ga:lo pero 'no::↓// tē'ni:a' i:nda↓// tē'nido hela'sāũn kōn sw'es'po:sa↓/ j 'e:lo ↑// ε:: lā:n'so 'ūna lā:nsa ēĩm pru'dē:nsiu ↑/ i 'por'iso si 'fwe:rōn↓//]

2. ['ε:→/ mo'rjo 'pwe:s↑/ 'jja ke'da:ba →// 'ε: las peh'sō:nas ↓/ 'ε:→/ a'fabān ke'elo za eš'ta:ba 'lo:ko 'sēi:ŋ 'hwi:sŌo ↑/ poh 'kŌōnta de los hi'tā:nos ↑/ de las-i'de:az de los hi'tā:nos ↓// i:→/ la popula'sjō:n ↑// ε: preŋ'dew'e:ĩjo↑// i:→// 'lwe:go sol'ta:roŌ pe:ro ↑/ mu'rjo:↓// 'no 'se di'ke: 'maz mu'rjo ↓/ 'no me he'kwe:hdo ↓// 'uŌ:sula ↑ di'ke mu'rjo: ↑// 'jjo 'kreo ke 'fwe: be'łisi 'mi:zmo ↑/ be'łi:se ↓// 'kō::n→// 'sŌē:ntw i 'kĩ:nse↓//]

3. ['ε:ra 'ū:no de::→/ lo:s hi'tā:nos↓// ke:: 'sŌē:mpre le'ga:ba i'ni:sjo de la i's'to:rja kōn-nobi'da:des-i ho'se: se ke'dava 'mwi: ēĩŋkāŋ'ta:do=ĩ:→// Ōtēŋ'taba:'se:Ōlo pero 'no tē'ni:a 'mũito su'se:so ↓// la ĩmpoh'tā:nsja de::→/ melki:ades →/ m::→// 'no 'se:↓//]

N2I6

1. ['si para 'mi: 'fwe:↓/ 'ū:na 'brō:ma por'ke:↓// m::→/ ε:: 'e:los-si ka'sa:rōn=aj: la 'madre de 'u:rsula 'a:'bla:do mu'tjĩ:simo so:bre→/ la 'no:tjē de 'nu:psjas-e ke los-ı:xos 'pwe'dēĩn:a'se:r kō:n →// al'gũ:noz de'fe:ktos ↓// i:→/ por'djos ↓/ 'ela 'a ka'sa:do j 'a pa'sa:do 'ūn=ā:no i 'sej:z 'me:sez 'bi:Ōxēn ↑/ j:'el: ↓/ eš'ta:ba ēn la pe'le:a de:: →// de'ke:↑/ ga'li:naz↓/ ga:lo↓/ 'ga:lo/ j: a: gā'na:do i la per'sōna ke per'djo: ↑/ m::→/ 'di:tjfo ke:→// 'e:l ε ε→/ 'dixo ke'el 'no::→// a'bi:a gā'na:do pe:ro su mu'xε:r =el 'no::↓/ 'no a'si:a 'na:da↓/ ēŋ'tōnseŌ'el ma'to:'ešte 'ō:mbre kōn=ūna lā:nsa ↑// i:→// 'kwā:ndo le'go: ēĩŋ 'ka:sa↓/ 'ursula eš'ta:ba↓/ kōn la:→/ pata'lō:n ↓/ i le 'dixo ke ti'ra:se ke'ešta 'no: tjē tal↑// aj des'pwe:s-se ke'darāũn→/ 'bē:ndo 'ešte 'ō:mbre↑// i: desi'dje:rōn='irse pa:ra 'o:tro lu'ga:r ↓// ēĩm 'buska del'ma:r ↓// 'no ēŋkōŋ'trarōn=el 'ma:Ō i se ke'da:rōn-a'jji:↓// 'algo ↑// 'no:↓ por'ke des'pwe:s ke eš'ta:ba ēĩ:n la: ēĩ:n povo'a:do m: 'bā:mos-a bus'kar-el 'ma:h↓// 'jja i 'fwe:ron=i: pa'sarōn 'por-el 'pā:ntāno i des'pwe:s-ēŋkōŋ'tra:rōn=ūna ēmbarka'siō:n ↑/ i des'pwez disis'ti:Ōrōn ↓// 'no 'se↓ i bol'bŌerōn ↓pero 'u:rsula ēŋ'kō:ntra↓/el kāmi:no 'kwā:ndo 'ba a bus'ka:r sw 'i:xo i 'no ēŋ'kō:ntra sw 'i:ho↓/ des'pwez 'otra i's'torja↓// 'si 'es↓/ 'prōnto'e:so↓ pru'dē:nsju↑// 'kreo ke:'s:olo 'kwā:ndonāũn↑/ 'kwā:ndo m::→// el patri'a:rka de la fā'mi:lja eš'ta 'lo:ko 'ber-ūnas per'sō:nas↓/ v'e:šte 'ō:mbre↑ez ber'da:d↓//]

2. ['e:l='a es 'kri:to lo:s pergā'mĩ:nos ↑/ ke::→// ke: 'kŌō:nta la i's'to:rja 'nε:↑ la: sēŋ'tē:nsja de: de ma'kō:ndo de la fā'mi:lja bwēŋ'di:a i'ta:l→// i: pero 'el=ĩm'pje:sa:'eskri'bi:Ō 'kwā:ndo 'bwe:lbe de su 'mue:rte ↑// i las per'sō:nas→/ 'jjo 'kreo ke al'gũnas per'sōnaz le'i:ān pero 'no ēntēŋ'di:ān↓ j al fi'na:l ke: dis'ku:brēĩŋ ke 'era↓/ i →// kj'e:ra 'ū:na profē'si:a↓ ēŋ'tō:nses-'elj'ε:ra 'ūna per'sō:na →// ĩmpor'tā:nte por'ke: kōŋ'ta:ba la i's'to:rja de: la fa'milja bwēŋ'di:a↑// j:'ε:ra 'ūŋ 'grā:n=ā'mi:go 'de:l→/ patri'a:rka↑/ ke 'no re'kwerdo'el 'nō:mbre ↓/ ar'ka:diu ↓so te'ni:a 'do:s↓/ 'vju↑/ 'do:s ↓//]

N2I7

['bwē:no↓/ al prĩn'si:pjo↑ de la i's'to:rja ↑// ki ε →/ εjz-ū:na→// es ke la i's'torja ēm'pŌe:sa ↓/ kōn=ūn-'e:tjfo↓/ 'de:l f'ĩnał de la i's'to:rja↓ 'no:↑// pero 'ā:ntes 'to:do↑εjz 'ūna pe'lea de 'ga:jos↓ 'no↑/ 'ē:ntre→/ ho'se:r-aŌ'ka:djo↑// buēŋ'di:a i pru'dē:nsjo↓ 'no:↑/ loz 'gajoz de'ejos se pe'le:ān=i 'ū:no 'mata el 'ga:jo de: xo'ser 'mata el 'gajo de: pru'dē:nsio↓// 'no↑/ i pru'dē:nsjo 'ase al'gũnaz 'brō:mas 'no 'se ke: ε: 'a:bla:l'gũnas 'ko:sas ↑/ i: xo'se:↓// le'ma:ta ↓/ kōn=ūna lānsa ēn-e:l 'kwe:jo↓// i:↑/ el fāŋ'ta:zma de pru'dē:nsjo↑// 'no ↑'ε::→// 'ε::→// apa'rε:se ↓/ a xo'se:↓// i xo'se:→/ 'ε:: 'tjēne 'mjedo i se 'va: de'ešte lu'ga:Ō ke se 'jāma→/ rjo 'ā:ntjā rio'a:tjā 'algo a'sĩn↓/ i se 'va a 'otro lu'ga:Ō 'no↑ para ke'darse 'le:hoz del fāŋ'ta:zma↓/ j ēn-el kāmĩ:no↑/ ašta 'ešte lu'ga:r-ēn la 'sje:ra↑/ 'ε:: xo'se: 'swē:na↑// kōn-ūn lu'ga:r↑// ke:s→/ ke las kōnstruk'siō:nes-ez-'etjā de:s'pe:xos↑// 'no↑/ j:: →// ēn-'ešte lu'ga:r↑

'dõ:nde→/ 'tubo 'este 'swẽ:po↑// 'm:→/ 'xũnto kõn los-a'mi:gos kõn los ke:ş'tabãn si'gjeņdo
'e:l↑// 'ε: kre'o:↑/ 'ũm 'pwe:blo jã'ma:do ma'kõ:ņdo↓//]

2. ['ma:xikas↓/ si↓/ 'si↓/ 'si↓ ãn:→// e:→/ ĵja::→ a'biãņ kre'ado ma'kõ:ņdo↓ 'no:↑ xo'sε:r
kõn sus-segi'do:res-i 'ursula ke'es-sw es'po:sa↓/i: loş 'dos tu'bjerõņ 'tres-ı:xoş
lã'ma:doØ→/ xose:r-arka'dio↑// aure'ljã:no↑/ j:≡ama'rã:ņta↓/ pe:ro↑/ sur'hjo 'ũna 'nĩna
jã'mada re'be:ka↑/no↑/ke 'tra'ia 'kõ::n kõ:n-ε:ja 'wesoz de sus 'pa:dres↑/ 'no:↑/ j: apar'tir
de la je'ga:da de re'be:ka tãm'bjẽn je'go: la 'pje:şte↑/ del-ĩn 'sõn-ņjo↓//]

3. ['kreo ke::→// a 'sido 'u:rsula↑/ ãn: por'ke:→/ 'bwẽno ã:n 'kõ:mo se 'jã:ma ↓ xose:r
arka:'dio↑// tẽ'nia 'kõ:mo: 'ĩnspira'sjõm para sus→// lo'ku:ras↑/ el xi'tã:no jã'mado→/
mel'ki:adas 'no:↑// i 'ursula 'fwe la: ke::→// 'm: 'pu:so 'c:rdẽner↑// ěn la fã'milja para
mãntẽ'ner-el-ı:rdẽne↑// para ke los-ı:xoş 'no se: 'fwe:rãņ de a'ı:↑// 'no↑/ pe:ro no 'se:
'kõ:mo↑// 'ε:ja lo::→// lo'gro: si traba'xa:ba 'no 'se↑// si traba'xa:ba↓/ pero 'se k'e:ja 'fwe:↑/
la ke:ş'taba en-el-lu'ga:r de xo'ze:r↑/ 'kwãņdo xo'ze'ęş'taba kõn suş lo'ku:ras ↓// m:
cara'mε:los↓ //]

N2I8

1. [re'be:ka es-'ũ:na 'nĩ:na ke:: 'su:Øxe 'no se 'sabe 'mwi 'bẽiņ de 'õ:ņde ε:: →/ au'gu:noØ
↑// 'õ:mbrez mari'ne:ros↓/ 'ĵjo 'krej:o ke::→// ke λε'bã: para→// ke λε'bãũn re'be:ka ↑/ ε::
a'blã:ņdo k'e:ra 'ũ:nØ→/ 'ixa de 'ũm pa'rØẽ:ņte ↓// 'no se 'sabe 'mwi 'bẽi:ņ de 'Øõ:ņde ↓//
de 'dõ:ņdj 'e:la eş'ta:ba 'bĩņdo↓// ε: 'ĵje:ga ěi ma'kõ:ņdo↑// tra'ẽ:ņdo↓// su ka'de:ra ↓/ i:→/
'ũ:n→// 'ũm pa'ko:te ke: tẽ'ni:a lo:s=ue:sos↓/ de su: 'pa:dre ↓//]

2. [tre:s↓ // xo'sε: ↓/ ar'ka:dju↑/ aure'liã:no↓/ i la 'nĩ:na↑/ ama'rãņ:ta↓ // 'si: xose: arka:'djo
a:→/ ka'sa:do kõ:n re'be:ka↓/ j: aure'liã:nõn↓// 'si:: ↓// aure'ljã:nu tãm'biẽ:n↑/ se 'ka:sa↓
se ka'so:↓/ ε::→/ aure'ljã:nõn ε:→/ es ka'sa:du 'kõ:n↓// 'no 'lembro↓/ 'no:↓/ 'no eş'toj
lem'brada 'no↓/ 'no me re'kwe:rdo ↓//]

3. ['e:ra la: la mu'xe:Ø ke 'to:doş los 'õ:mẽiş te'niã λε'bãũn 'ũņ 'ka:so kõn-ε:ĵja↓ 'no:↑// 'si
'to:doş ↓// 'si: ke: se 'ĵjã:mas si 'no mẽņ'gã:nu aureli'ãnõn 'si↑// 'no::↓// xo'sε: ar'kadju ↑//
ke:: 'tjãmas se'gũņdo↓// xo'sε ar'ka:diu se'gũ:ņdo↓//]

4. ['si: ↑// ε: 'to:daz las per'sõ:nas-eş'tã:n↓// reu'ni:da j:i:→// los poli'si:as↓// ε::→/ 'matãũņ
'todu 'mũ:ņdu↓// por'ke::↓// si 'no eş'toj ěiņgã'nada↓ 'ei:s→// ho'se ar'kadju si'gũ:ņdu↓ /
m::→// 'tjã'ma:duş di:→ // dj au'gũ:na 'ko:sa ke 'no 'lembro ↓ pe:ro↑/ okasjo'no: 'to:do eļ
tu'mu:Øtu↓ // 'fwe'foj:so 'mezmo ↓'so 'no 'se: si 'sõm 'bo:bos↑/ ε: 'tjã:ma dj au'gũ:na 'ko:sa
ke:oz 'de:ha 'mwi ihi'ta:do↓// j 'ẽņ'tõ:nsiØ 'toda la tra'xe:dja es-oku'ri:da 'sjẽ:ņdo ke ni 'ũ:na
nĩņuna per'sõ:na'kre'di:ta ěn=el:↑// 'si:↓// 'mas-okõ'rio: 'ı:so tãm'bẽiņ-no↑// 'si:
oku'rio:↓// 'ĵjo 'tẽņgo ser'te:sa ↓//]

**APÉNDICE E - TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LAS PRUEBAS DEL NIVEL
AVANZADO (N3)**

Transcripción fonética de la Prueba 1 (N3)

N3I1

Hijo [ˈi:xo]	Tiene [ˈtjē:ne]	Ciudad [siuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:xe]	Buey [ˈbwe:j̃]	Yugo [ˈjju:gu]	Lobo [ˈlo:βo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈxo:rxe]
Alhelí [aleˈli:]	Hacía [a:sja]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [rã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈvo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:l̃do]	Gente [ˈxē:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtja:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈjja:be]	Cónyuge [kõ:njju:xe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈa:ño]

N3I2

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiē:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ñõ]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwe:j̃]	Yugo [ˈØugo:]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈho:rhe]
Alhelí [aˈʎe:li]	Hacía [a:sja]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [ˈmeho:r]
Rango [ˈra:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈmesa:]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:l̃do]	Gente [ˈhē:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtja:r]	Guerra [ˈgje:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈjja:be]	Cónyuge [kõ:njjujje]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈa:ño]

N3I3

Hijo [ˈi:xo]	Tiene [ˈtiē:ne]	Ciudad [sjuˈda:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:xe]	Buey [ˈbwe:j̃]	Yugo [ˈjju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:jja]	Fuego [ˈfue:go]	Jorge [ˈxo:rxe]
Alhelí [aˈʎe:li]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈxo:r]
Rango [rã:ŋgo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:l̃do]	Gente [ˈxē:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtja:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈjja:be]	Cónyuge [kõnˈjju:xe]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N3I4

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtʃiē:ne]	Ciudad [sjuˈða:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwei:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈu:niko]	Toalla [toˈa:ja]	Fuego [ˈfue:go]	Jorge [ˈho:he:]
Alhelí [aˈleˈhi:]	Hacía [aˈsia]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈho:Ø]
Rango [ˈxã:ngo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:do]	Gente [ˈrẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:h]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpero:]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈja:be]	Cónyuge [ˈkõniujje:]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N3I5

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiē:ne]	Ciudad [sjuˈða:]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwei:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niku]	Toalla [toˈa:la]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈxɔ:Øxe]
Alhelí [aˈleˈli:]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor [meˈxɔ:Ø]
Rango [ˈhã:ngo]	Papel [paˈpɛ:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:do]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈgje:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈla:βe]	Cónyuge [ˈkõ:nijjuje:]	Tos [ˈto:s]
Hacia [aˈsi:a]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N3I6

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtjē:ne]	Ciudad [sjuˈða:]	Ñoño [ˈnõ:nõ]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbwe:Ø:]	Yugo [ˈtʃu:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único [ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:la]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge [ˈro:Øxe]
Alhelí [aˈle:li]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈzo:ro]	Mejor [meˈho:r]
Rango [ˈrã:ngo]	Papel [paˈpe:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈjje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:du]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jjo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:do]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar [luˈtʃa:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈla:βe]	Cónyuge [kõnˈjjuˈxe:]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N3I7

Hijo [ˈi:ho]	Tiene [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:d]	Ñoño [ˈnõ:ño]
Eje [ˈe:he]	Buey [ˈbuej:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bo]
Único[ˈũ:niko]	Toalla [toˈa:la]	Fuego [ˈfue:go]	Jorge[ˈxo:rxe]
Alhelí[aleˈli:]	Hacía [aˈsi:a]	Zorro [ˈso:ro]	Mejor[meˈxo:r]
Rango[ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpɛ:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo [ˈra:jo]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:do]	Gente [ˈxẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar[luˈtʃa:r]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:ro]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈla:be]	Cónyuge[ˈkõniu:he]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:ño]	Año [ˈã:ño]

N3I8

Hijo [ˈi:xo]	Tine [ˈtiẽ:ne]	Ciudad [sjuˈda:ð]	Ñoño [ˈnõ:nõ]
Eje [ˈe:xe]	Buey [ˈbwej:]	Yugo [ˈju:go]	Lobo [ˈlo:bu]
Único[ˈũpiku:]	Toalla [toˈa:la]	Fuego [ˈfwe:go]	Jorge[ˈrɔ:Øxe]
Alhelí[aˈrele:]	Hacía [a:sja]	Zorro [ˈzo:ro]	Mejor[meˈxɔ:h]
Rango[ˈrã:ŋgo]	Papel [paˈpɛ:l]	Voz [ˈbo:s]	Yeso [ˈje:so]
Mesa [ˈme:sa]	Dedo [ˈde:do]	Sol [ˈso:l]	Rayo[ˈra:ju]
Total [toˈta:l]	Toldo [ˈto:do]	Gente [ˈhẽ:nte]	Pero [pe:ro]
Luchar[luˈtʃa:h]	Guerra [ˈge:ra]	Chisme [ˈtʃi:zme]	Perro [ˈpe:xo]
Casa [ˈka:sa]	Llave [ˈla:ve]	Cónyuge[ˈkõnju:he]	Tos [ˈto:s]
Hacia [a:sja]		Niño [ˈnĩ:jo]	Año [ˈã:ño]

Transcripción Fonética prueba 2 (N3)

N3I1

- [la tʃiˈmẽ:nja ˈe:tʃa ˈmu:tʃoˈũ:mo↓///]
- [mãˈnã:na kõˈmjẽ:nsãn laz bakaˈsjo:nes-ẽn-esˈpa:na↓///]
- [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa kõ:mo ˈez de ˈbi:do ↓///]
- [loz ˈme:dikoz ˈno ˈdebẽn-olviˈda:r la graveˈda: de las-eˈri:das↓///]
- [los ˈhwe:gos kõŋ xuˈgetez de ˈge:ra ↑/ ˈno ˈsõ:n-akõnseˈxa:bles ↓///]
- [ˈko:rẽm rũˈmo:rez de ke: seraˈrã:n las kareˈte:raz de ˈsãn ˈxo:rxe↓///]
- [ˈke dispaˈra:te a ˈka:baz de deˈsi:r ↓///]
- [aˈji: a ˈbia:boˈga:dos↓ profɛˈso:res=↑- i ˈme:dikos ↓///].
- [el-ẽŋkarˈga:do preˈgũ:nta ↓// ˈkjẽn- esˈta: ˈĩntereˈsa:do por-eˈl traˈba:xo↓///].
- [bjaˈxa:s-a ˈrõ:ma ↑ o a paˈri:s↑///]

N3I2

- [la tʃiˈmẽ:na ˈe:tʃa ˈmu:tʃoˈũ:mo↓///]
- [mãˈnã:na kõˈmie:Øsãn laz bakaˈsjõ:nes-ẽn-esˈpã:na↑///]
- [te ˈla:baz la ka ˈbesa kõmo ˈe:z de ˈbido ↓///]
- [loz ˈme:dikoz ˈno ˈde:bẽn- olbiˈda:r la grabeˈda: de la:s-eˈri:das↓///]
- [los ˈhwe:gos kõŋ huˈge:tez de ˈge:ra ˈno ˈsõn-akõnseˈxa:bles ↓///]
- [ˈko:rẽm rũˈmo:rez de ke: →/ seraˈrã:n las→/ kareˈte:raz di ˈsãn ˈxo:rxe↑///]
- [ˈke dispaˈra:tes-a ˈka:baz de deˈsi:r ↑///]
- [aˈji: a ˈbia:boˈga:dos↓ profɛˈso:res↑-i ˈme:dikos ↑///].
- [el-ẽŋkarˈga:do preˈgũ:nta: ↓// ˈkjẽ:n-está: ˈĩntereˈsado por-eˈl traˈba:xo↓///].
- [bjaxaˈra:s-a ˈrõ:ma ↑ o a paˈri:s↓///]

N3I3

1. [la tʃimi'ne:a 'e:tʃa 'mu:tʃo 'ũ:mo↓///]
2. [mã'jã:na kō'mjen:sãn laz baka'sjõ:nes-ẽn-es'pã:na:↓///]
3. [te 'la:baz la ka'be:sa kō:mo 'e:s de'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'de:bẽĩn-olbi'da:r la gravi'da d:e las-e'ri:das↓///]
5. [los 'hwe:gos kōŋ xu'ge:tez de'ge:ra 'no 'sõ:n-akõnse'xa:βles ↓///]
6. ['ko:rẽĩn rũ'mo:rez de ke sera'rã:n las kare'te:raz de 'sãŋ 'xo:rxex↓]
7. ['ke dispa'ra:te a'ka:baz di de'si:r ↓///]
8. [a'jji: a'bia'bo'ga:dos↓ profesores=↑-i 'me:dikos ↓///].
9. [el-ẽnkar'ga:do pre'gũ:nta ↓/ 'kjẽn-es'ta: ãntere'sa:do por-eļ tra'ba:xo↓///].
10. [bjaxa'ra:s-a 'rõ:ma ↑o a pa'ri:s↓///]

N3I4

1. [la tʃi'mẽ:nea 'e:tʃa 'mũ:tʃo 'ũ:mo↑///]
2. [mã'jã:na kō'mje:nsãn laz baka'sjõ:ne'is'pã:na↓///]
3. [te 'la:baz la ka'be:sa kō:mo: 'e:z de'bi:do ↓///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'debi:Ø olbi'da:Ø la grabe'da: d:e las-e'ri:das↓///]
5. [los 'rue:gos ↓/ kōŋ ru'ge:tez de'ge:ra 'no 'sõ:n=akõnse'xa:bles ↓///]
6. ['korẽĩ:n rũ'mo:rez de ke sera'rã:n ↓/ la:s kare'te:raz de 'sãŋ 'ho:Øhe↑]
7. ['ke: dispa'ra:te a'ka:baz di de'sih ↑///]
8. [a'jji: a'bia'bo'ga:dos↓ profesores↑-i 'me:diko:s ↓///].
9. [el-ẽnkaØga:do pre:'gũnta ↓/ 'kjẽ:n-es'ta ãntere'sa:do por-eļ tra'ba:ho ↓///].
10. [bjaha'ra:s=a 'rõ:ma ↓o a pa'ri:s↑///]

N3I5

1. [la: tʃimẽ'ne:a 'e:tʃa 'mũ:tʃo 'ũ:mo↓///]
2. [mã'jã:na kō'miẽ:nsãn la:z baka'sjõ:nes-ẽn-es'pã:na↓///]
3. [te 'la:βaz la ka'be:sa kō::mo: 'e:z de'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'de:bẽĩn olbi'da:r la graβe'da: d:e las=e:ri:das↓///]
5. [los 'hwe:gos ↓/ kōŋ hu'ge:tez de'ge:ra 'no 'sõn=akõnse'la:bles ↓///]
6. ['ko:rẽĩn rũ'mo:rez de ke: sera'rã:n ↑/ las kare'te:raz de 'sãŋ 'xo:Øxex↓]
7. ['ke dispa'ra:te=a'ka:baz de de'si:r ↓///]
8. [a'li: a'bi:a'bo'ga:dos↓ profesores↓-i 'me:ðikos ↓///].
9. [el-ẽnkarga:do pre'gũ:nta: ↓/ 'kjẽ:n-es'tá: ãntere'sa:ðo por-eļ tra'ba:ho↓///].
10. [bjaha'ra:s=a 'hõ:ma ↓o a pa'ri:s↓///]

N3I6

1. [la tʃimẽ'ne:a 'e:tʃa 'mũ:tʃo 'ũ:mo↓///]
2. [mã'jã:na kō'mjeØ:sãn laz baka'sjõ:nes-ẽn-es'pã:na↓///]
3. [te 'la:βaz la ka'besa kōmo 'ez de'bi:do ↑///]
4. [loz 'me:dikoz 'no 'de:bẽĩn=olbi'da:Ø la grabe'da: d:e la:s=e'ri:das↓///]
5. [los 'hwe:gos kōŋ jju'ge:tez de'ge:ra 'no 'sõn-akõnse'xa:ble:s ↓///]
6. ['ko:rẽĩn rũ'mo:riz de ke se'ra:rãn las kare'te:raz de 'sã:ŋ 'xo:Øxex↓///]
7. ['ke dispa'ra:te a'ka:baz de de'si:r ↓///]
8. [a'li: a'bia'bo'ga:dos↓ profesores↓-i 'me:ðiko:s ↓///].
9. [el-ẽnkar'ga:du pre'gũ:nta ↓/ 'kjẽ:n-es'ta:r-ãntere'sa:do por-eļ tra'ba:ho↑///].
10. [bjaha'ra:s-a: 'rõ:ma ↓o a pa'ri:s↑///]

N3I7

1. [la tʃiˈmẽ:nea ˈe:tʃa ˈmu:tʃo ˈũ:mo↓///]
2. [mãˈjã:na kõˈmiẽ:n:sãũn laz bakaˈsjõ:nes-ẽn-esˈpã:na↓///]
3. [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa kõmo ˈez de ˈbi:do↓///]
4. [lo:z ˈme:dikoz ˈno ˈde:bẽĩn olviˈda:h la graveˈda:de de la:s-eˈri:das↓///]
5. [lo:s ˈhwe:gos ↓/ kõŋ huˈge:tiz de ˈge:ra ˈno ˈsõn=akõnseˈxa:bles ↓///]
6. [ˈko:rẽĩn rũˈmo:rez di ke: seraˈrã:n las kareˈte:raz de ˈsãŋ ˈxo:rxex↓]
7. [ˈke dispaˈra:te=a ˈka:baz de deˈsi:r ↓///]
8. [aˈki: a ˈbiaˈboˈga:dos↓ profeˈso:res↑-i ˈme:dikos ↓///].
9. [el-ẽŋkarˈga:du preˈgũ:nta ↓//kjẽ:n-esˈta: ɪntereˈsa:du por-eɫ tra ˈba:ho↓///].
10. [bjahaˈra:s=a ˈrõ:ma ↓ o a paˈri:s↓///]

N3I8

1. [la tʃimiˈne:a ˈe:tʃa ˈmũ:tʃo ˈũ:mo↓///]
2. [mãˈjã:na kõˈmje:ØsaØ laz bakaˈsjõnes-ẽĩn=isˈpã:na↓///]
3. [te ˈla:baz la ka ˈbe:sa kõmo ˈez de ˈbi:do ↓///]
4. [loz ˈme:dikoz ˈno ˈdebi_olβiˈda:Ø la grabeˈda: d:e las-eˈri:das↓///]
5. [los ˈhwe:gos kõŋ huˈge:tez de ˈge:ra ˈno ˈsõ:n=akõnseˈxa:bles ↓///]
6. [ˈkorĩ:n ↓// hũˈmo:res ↑// de ke sehaˈrã:n las kaheˈte:raz de ˈsãŋ ˈho:Øhe↓]
7. [ˈke: dispaˈra:te a ˈkabaz de deˈsi:Ø ↑///]
8. [aˈki: a ˈbiaˈboˈga:dos↓// profeˈso:res↑-i ˈme:dikos ↓///].
9. [el-ẽŋkahga:du preˈgũ:nta ↓/ ˈkjẽ:n-esˈta ɪntereˈsa:du por-eɫ tra ˈba:ho↓///].
10. [vjahaˈra:s=a ˈhõ:ma ↑o a paˈri:s↓///]

Transcripción fonética prueba 3 (N3)

N3I1

[kõmo saˈli: de aˈki: ˈtã:n ˈnĩ:nõ / j ˈe ˈvwe:ɫto ˈe:tʃo ˈũn-ˈõ:mbre / ˈes-sĩnguˈla:r la ɪŋkõmprẽnˈsjõ:ŋ / ke me ˈkaʊsãũn ˈtodos-ˈe:stos-obiˈxe:tos ke gwarˈda:ba ẽn la meˈmo:rja // ˈto:do me paˈrese ˈma:s ˈtʃi:ko / ˈmu:tʃo ˈma:s ˈtʃi:ko / pero tãmbjẽ:m-ˈma:z boˈni:to ke:l reˈkwe:rdo ke teˈnia // la ˈka:sa de mi ˈpa:dre / kẽ:mĩˈmaxinaˈsjõ:n-ˈera ɪˈmẽ:nsa / ˈes-sĩn ˈdu:da ˈũana ˈgrãn ˈka:sa de ˈũn ˈri:ko labraˈdo:r // a ˈũn ˈla:do i tal ˈve:s-a ˈã:mbos / ˈko:re:l-ˈa:gwa kriʃta ˈli:na kõŋ ˈgra:to murˈmu:ɫo ///]

N3I2

[kõmo saˈli: de aˈki: ˈtãn-ˈnĩ:po j ˈe ˈbwe:ɫto ˈe:tʃo ˈũn-ˈõ:mbre/ˈes-sĩnguˈla:r la ɪmpreˈsjõ:ŋ ke me ˈkaʊzãũn ˈto:dos-ˈe:stos-obiˈhe:tos ke gwarˈda:ba ẽn la meˈmo:rja // ˈto:do me paˈre:se ˈma:s ˈtʃi:ko / ˈmũ:tʃo ˈma:s ˈtʃi:ko / pero tãmbjẽm-ˈma:z boˈni:to ↓/ ke:l reˈkwe:rdo ke teˈni:a // la ˈka:sa de mi ˈpa:dre / ke-ẽmĩˈmaxinaˈsjõ:n-ˈera ɪˈmẽ:nsa / ˈes-s ˈĩ:n ˈdu:da ˈũana ˈgrã:n ˈka:sa de ˈũn ˈri:ko labraˈdo:r // a ˈũn ˈla:do Ø tal ˈbe:s-a ˈã:mbos / ˈko:re:l-ˈa:gwa kriʃta ˈli:na kõ:n ˈgra:to murˈmu:ɫo ///]

N3I3

[kõ:mo saˈli: de aˈki ˈtã:n-ˈnĩ:po: / j ˈe ˈbwe:ɫto ˈe:tʃo ˈũn-ˈõ:mbre: / ˈes-sĩnguˈla:r la ɪmpreˈsjõ:ŋ ke me ˈkaʊzãũn ˈtodos-ˈesos-obiˈxe:tos ke gwarˈda:ba ẽn la meˈmo:rja // ˈto:do me paˈre:se ˈma:s ˈtʃi:ko / ˈmu:tʃo ˈma:s ˈtʃi:ko / pero tãmbjẽm-ˈmaz boˈnito / ke:l reˈkwe:rdo ke teˈni:a // la ˈka:sa de mi ˈpa:dre / ke-ẽmĩˈmaxinaˈsjõ:n-ˈera ɪˈmẽ:nsa / ˈes-s ˈĩ:n ˈdu:da ˈũana ˈgrã:n ˈka:sa de ˈũn ˈri:ko labraˈdo:r // a ˈũn ˈla:do i tal ˈbes-a ˈã:mbos / ˈko:re:l-ˈa:gwa kriʃta ˈli:na kõŋ ˈgra:to murˈmu:ɫo ///]

N3I4

[kõ:mo sa'li: de a'ki: 'tã:n 'nĩ:po j 'e 'bwe:Øto 'e:tʃo 'ũn=õ:mbre / 'es-sĩngu'la:Ø la ĩmpre'sjõ:ŋ ke mi 'ka:lsãŋ 'to:dos-estós-obi'he:tos ke gwar'da:ba=ẽn la me'mo:rja // 'to:do me pa'rẽ:se 'maØ 'tʃi:ko 'mũ:to 'ma:s 'tʃi:ko / pero tãm'bjẽm'ma:z bo'ni:to / ke:l re'kwe:rdo ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre / ke=ẽmĩ-maxina'sjõ:n='era ĩ'mẽ:nsa 'es-sĩŋ 'du:da 'ũna 'grã:n 'ka:sa de 'ũn 'ri:ko labra'do:Ø // a 'ũn 'la:do i tal 'be:s-a 'ã:mbos 'ko:re=el-á:ɣwa kriʃta'ĩ:na 'kõ:ŋ 'gra:tʃu mur'mu:ʝjo ///]

N3I5

[kõmo sa'li: de a'ki: 'tã:n-'nĩ:po j el 'bwe:Øto 'e:tʃo 'ũn=õ:mbre // 'es-sĩngu'la:Ø la ĩmpre'sjõ:ŋ ke me 'kaʊsã:ŋ 'todos-esos-obi'hetos ke gwar'da:ba ẽn la mẽ'mo:rja // 'to:do me pa'rẽ:se 'ma:s→/ 'tʃi:ko / 'mũ:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko / pero tãm'bẽĩm-ĩmaz bo'ni:to ke:l re'kwe:rdo ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre / kẽ:mĩ-maxina'sjõ:n='era ĩ'mẽ:nsa / 'es-sĩŋ 'duda 'ũ:na 'grã:n 'ka:sa de 'ũn 'ri:ko labra'do:r// a'ũn 'la:do i: ta:l 'be:s-a 'ã:mbos / 'ko:re=/ el-á:gwa kriʃta'ĩ:na 'kõ:n 'gra:to mur'mu:lo ///]

N3I6

[kõmo sa'li: de a'ki: 'tã:n-'nĩ:po j el 'bwe:Øto 'e: tʃo 'ũn-õ:mbre // 'es-sĩngu'la:r-Øa ĩmpre'sjõ:ŋ ke: me 'kaØsã:ŋ 'to:dos-estós-obi'he:tos ke gwar'da:ba ẽn la: mẽ'mo:rja // 'to:do me pa'rẽ:se 'ma:s 'tʃi:ko / 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko / pe:ro tãm'bjẽ:m-ĩmaz bu'ni:to ke:l re'kwe:rdo ke te'ni:a / la 'ka:sa de mi 'pa:dre // ke=ẽmĩ-maxina'sjõ:n='era ĩ'mẽ:nsa es-s'ĩ:ŋ 'du:da 'ũna 'grã:n 'ka:sa de 'ũn 'ri:ko labra'do:Ø // a 'ũn 'la:do i tal 'be:s =/ a'ã:mbos / 'ko:re=l-á:lgwa kriʃta'ĩ:na 'kõŋ 'gra:to mur'mu:lo ///]

N3I7

[kõmu sa'li: de a'ki: 'tã:n-'nĩ:pu j 'e 'bue:lto 'e:tʃo 'ũn-õ:mbre / 'es-sĩngu'la:Ø la ĩmpre'sjõ:ŋ ke mi 'ka:lsãŋ 'to:dos-estós-obi'xe:tos // ke gwar'da:ba ẽn la mẽ'mo:rja // 'to:do me pa'rẽ:se 'ma:s 'tʃi:ku / 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ku / peru tãm'bjẽ:m-ĩmaz bo'ni:tu ke:l re'kue:rdo ke te'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre / ke=ẽmĩ-maxina'sjõ:n='era ĩ'mjẽ:nsa / 'es-s'ĩŋ 'duda 'ũna 'grã:n 'ka:sa de 'ũn 'ri:ko labra'do:Ø // a 'ũn 'la:do i tal 've:s=a 'ã:mbos / 'ko:re=l-á:gwa kriʃta'ĩ:na 'kõŋ 'gra:to mur'mu:lo ///]

N3I8

[kõ:mu sa'li: de a'ki: 'tãn 'nĩ:jũn / j e:l 'vwe:lto 'e:tʃo 'ũn=õ:mbre / 'eĩs-sĩngu'la:Ø la ĩmpre'sjõ:ŋ / ke mi 'kaØ:zãŋ 'to:ðos-estós-obi'he:tos ke gwah'da:ba ẽn la mẽ'mo:rja // 'to:do me pa'rẽ:se 'ma:s 'tʃi:ko / 'mu:tʃo 'ma:s 'tʃi:ko / pero tãm'bẽĩ:m-ĩmaz bu'ni:tu ke:l he'kwe:rdo ke tẽ'ni:a // la 'ka:sa de mi 'pa:dre kẽ:mĩ-maxina'sjõ:n='era ĩm'ẽ:nsa / 'es-s'ĩn 'du:da 'ũ:na 'grã:n 'ka:sa de 'ũn 'ri:ko labra'do:Ø / a 'ũn 'la:do i tal 'bes=a 'ã:mbos / 'kore:l-á:gwa kriʃta'ĩ:na 'kõŋ 'gra:tu muh'mu:lu ///]

Transcripción fonética prueba 4 (N3)

N3I1

['bwẽ:no ε::→// 'ũnØ de loz 'jji:az 'ma:s-ĩpor'tã:ntez de mi 'bi:da↓// 'fwe e:l 'di:a de mi 'b:odas↓// bo:das↑// 'si:↑// por'ke:: ↓// ε: se'ri:a:z dØeze'sØε:ti 'ç:raz mi 'boda↓// ĩŋ'tõnsis 'to:do ĩʃ'ta:va 'sjε:rto praz dØese'sØε:ti 'ç:ras↓// i:↑// se'ria 'ũŋ 'dia de 'sa:badu↓// 'sa:badu 'mũ:tu 'fu'vo:zu↓// i la 'parte da 'ta:rde↓// 'jjo::↓// termi'ne:l-al'mØo:rso i:→// 'fue dor'mi:Ø↑// dor'mi:Ø i: 'no:↓// sa'bi:a: ke tẽ'ni:a ke:: tẽ'ni:az 'bo:das↓ pero: 'no:↓// rekor'da:ba ẽŋ'tõ:nsis ↑ // aprohimada mẽ:nte↑// 'kwãŋdo 'fwe: a:s→// dize'sej:s-ç:raØ deze'sej:s-i 'trØĩ:nta ↓ mi so 'brĩ:pa 'jega ẽm:i 'kwa:rto i:→// 'ti:o↓// 'tu 'no 'bai:s-a 'ka'sa:r↑//

'digo ka'sa:r↓ / 'si: 'ti:u ε 'oi↓ / **dize'se:ti** 'o:raØ 'tjēnes ke ka'sa:r↓ // i mi 'no:bja eṣ'taba 'to:da
 produ'si:da↓ // i: bes→ ε:→ / **biṣ'ti:do** 'blā:ηko↓ 'ko:tʃe 'blā:ηko↓ 'tudo ↓ / 'ne:↑ el *heve rēṇdu*
 espe'rá:ṇdo→ // 'no:: 'de:hame dor'mi:r 'ma:is- 'ūm po'ki:to↓ // insiṣ'ti:o ↓ 'ti:o↑ 'ti:o↑ 'ti:o:↓
 ka'za:r ↑ // a: **ēṇ'tōnsj** *ey* **lebāṇ'tej:mi**↓ du'tʃej:mi↑ / pō'ni: *meṽ* ε: *pali'to*↑ / 'te:rnu 'no↑ // po'ni
 mi *te:rno* 'todo→ mwí pare'si:do **kōn** depu'tadu ko'ru:pto **ēṇ'tō:nsis**↑ // 'fuṽ pa:ra i'gle:sja↓ / i:
le'gā:ṇdo a i'gle:sia 'za eṣ'ta:**bāṇ** 'to:dos↓ / 'to:dos **ṽṽa** a=espe'ra:r↑ / i:↑ // **ṽṽo** *ēmp'e'se:* a:
 re'i:Ø *ne:*↑ // 'maṣ trāṅ'ki:lo trāṅ'ki:lo↓ // i: **le'go:** 'ma:**ṽṽ** 'lubja↓ // 'tudo *bēṽṽ* trāṅ'ki:lo↓ /
 des'pwe:s ki ε:: 'fwe reali'za:da laz 'bo:das↓ // sa'līmoz de la i'gle:sja i *fōmos* para 'ka:sa↓ //
 de:→ / *dus* 'pa:dreØ de mi 'no:bja 'no:↑ // ke: prepa'rarōn= 'ūna resep'siō:n= i 'ta:u ↑ / **ṽṽo:**
 'ū:ṽa ε: *reḡa* la:**du** 'ū:n sa'pa:to↓ / sa'pa:to:↑ / 'ūn= 'ā:po 'āntes-e *gwar'de:*↓ / 'ne:↑ // *gwar'de:*
 'por 'miØ 'bo:das↓ // 'ūm pase'ā:nØo 'no 'mej de de 'ka:sa↓ / al'gūnos-ā'mi:gos ε: ε los
 'pa:dreØ d'ε:la ε:: mi 'ma:dre↓ 'mis-er'mā:naØ↓ pa'rØē:nte↓ 'muṽ:ntere'sā:nte↓ / *ēṇ* 'kwā:ṇto
ṽṽo *kāmī* ṽa:va *no* 'mej de de: las per'sō:na 'ne:↑ // el so'la:do del sa'pa:to par'tiu ↓ *sa'iu*↓
 kōm'prjē:ṇdes↓ //]

N3I2

[**ēṇ'tō:nses**↓ 'fuē:mos↓ // la 'uṽtima 'bes ke:↓ // ke sa'li:moz mis-ā'migos-i 'zo: 'fuṽmos-al
 'sī:ne↓ // 'si:↑ // **ēṇ'tō:nse**Ø 'fwe marabi'zo:so↓ sa'līmos-al-atarde'ce:Ø i pri'me:ro → / ε:
 'fuṽmos-a 'da:r- 'ūn ↓pa'se::o ↑ // i des'pue::s↑ // 'fuṽmos-a 'ber- 'ūna pe'li:kula kō:n→ // mj
 ak'toØ fabo'ri:to xa'bie:Ø 'bardē:n↓ // pase'ā:mos por-el 'pa::rke↓ 'no↑ disfru'tā:ṇdo
 sōn'reī:ṇdo **kōn** los 'tʃi:stez de **gabri'e:l**↓ // ga:bri'e:l↑ / 'es- 'ūn 'tʃiko del'ga:do **diber'ti:do**
 kari'no:so: j mj a'mi:go↓ mj a'mi:go↓ mi me'hō:r-a'mi:go↓ por'ke:↑ / kōmpar'ti:moṣ 'to:do↓
 ale'gri:a tri'f'te:sa↓ **hesep'sjō:nes**↓ // i: los 'ʃi:kos↓ por'ke **gabri'e:l** a **gabri'e:l** *tām* 'bjēn le
 'gu:staØ los 'ʃi:kos↓ si:↑ // des'pwez nos sēṇ'tā:mos- 'ūm 'po:ko en-el 'pa:rke tʃar'lā:mo:s
 m::→ toda 'bia 'no a 'bia *ēmp'e'sa:do* la pe'li:kula 'no:↑ i 'ma:ri↓ la er'mā:na de **gabri'el**
 ke'ʃ'ta:ba **kōn**:o'so:tros↓ / 'e'ʃta:va 'nos **kōṇ'tā:ṇdo** ke:≡→ // a'bi::a **gā'na:d** 'ūna 'be:ka
de'ʃ'tudØo:s-ēn sala'mā:ṇka:↓ / eh'taba 'mwi: **kōṇ'tē:ṇta** i 'todoz 'nos ke'dāmoh 'mwi:
kōṇ'tēṇtoh *tām* 'bjē:m↓ / por'ke: a 'bia 'ūṇ 'tjē:mpo ke: **ṽṽtēṇ** 'taba 'e'ʃta 'be:ka j a 'bi:a ↓ // m:
 lo'gra:do↓ / 'ū:n 'swē:po su 'swē:po de su 'bi:da 'no:↑ // eh'ta:ba↓ // 'mwi: **kōṇ'tē:ṇta**↓ // la
 pe'li:kula **ēṇ'tōṇse**Ø *ēmp'e'so:* a las- 'sjete *ēm* 'pu::ṇto↑ // i:↑ // i 'fuē:mos para'ja:↑ // xa'bieØ↓ //
 'era el prota **go'ni:ʃta**↓ // m: *tām* 'bjēṇ 'kō:n 'salma xai: 'ke↓ / i pe'ne:lope 'kru:ʃ la pe'li:kula↓
 'no:↑ // xa'bjē:Ø=eṣ'ta: *ēṇ* su me'hōr 'fō:rma↑ / 'kōmo protago'ni:ʃta 'no:↑ / el **gi'ō:n**=a 'bla:ba
de: a'mores- 'īmpo'si:bles↓ // j **ēṇ'tō:nsez** **gabri'e:l** zo'ro: dema'sja:do 'to:da la pe'li:kula↓ i
 'mari: **ṽṽo** 'nos-sōnre 'ī:mos i bur'la:bamoØ 'mu:tʃo de 'e:l 'no:↑ / des'pwes ke sa'līmoØ del
 'si:ne:↓ 'fuṽ:moØ para 'ka:sa↓ por'ke 'ma:ri m: tē'nia ke akof 'ta:hse *tēm* 'prā:no por'ke:↑ /
 el'otro 'di:a tē'nia 'ū:na 'prwe:ba↑ // e 'fuṽ:mos para 'ka:sa↓ / 'noz **despe'dī:mos**↑ / i 'kada 'ūnØ
 'fwe para 'ka:sa sō'ṽa:r↑ // **kōn** 'sus-a'mo:res- 'īmpo'si:bles↓ //]

N3I3

[ε:: 'ūṇ 'di:a ke:→ // **ṽṽo** 'tē:ṇgo para mi: **kō:mo** 'īmpor'tā:ṇte↑ / 'fue::↓ mi pri'me:r tra'ba:xu:↑
 ε: mar'ko mi 'bi:da↑ // i: 'fue: 'ūṇ tra'ba:xo ke:↑ / ε::→ ε:→ // **kō:mo** se 'dise↓ ε:
kōṇtēm 'pla:r↑ **kōṇ'tē:mpla**Ø ↓ / **kōṇ'tē:mpla**→ // ε:: mi **gradwa'siō:n** / mi 'gra:du↓ // ε: *ēn* la
 sekreta'ria de eduka'sjō:n↑ // 'fwe: ε: 'fuṽ **ṽṽa** ma:do↑ // pa:ra traba'xar-en la sekreta'ri:a↑ // *ēn*
 planea'mØē:ṇto **kōn** loh profe'so:rez de la 'red munisi'pa:l↑ / **dē:nsē** 'ṽā:nsa↓ // i: me **gug'to:**
 'mu:tʃo↓ // 'si:↑ // j: a mis 'pa:dreṣ *tām* 'bjē:n↓ // ε: 'fwe 'ūna **kōṇ'ki:sta:**↑ pa:ra no'zo:tros ↑ //
 para mi **fā'mi:lja**↓ // i: pīnsipal'mē:ṇte para mis-a 'bwe:los↓ // ke:→ // los-a 'bwe:los 'tjēneØ
 suz ne'ti:tos-suz 'nØe:tos↑ // **kō:mo** loh pīnsi'pa:leṣ de la **fā'mi:lja**↓ // ke:→ / 'bā:n-a: 'daØ
 deza'ro:lo→ / a 'todo lo ke:↑ / 'toda la:→ // la **kōṇtinua** 'sjō:ṇ de su **iṣ'to:rja**↓ a 'ki:↑ / i de'se:hān
 para no'zo:tros ke:→ // ε: *tēṇ* 'gā:mos- 'ū:na 'buē:na forma'sjō:n↓ 'ūm 'bwēṇ desa'ro:lo *ēn*

la sosje'da:d↑ / j: a 'mi:→// jjo 'tē:ngo para 'mi: 'este 'di:a kō:mo 'ū:na 'fe: tja ke'ez
'mwī:mpor'tā:nte↑ / ke: mar'ko: 'ūn 'di:a espe'sia:l↓ 'si:↓///]

N3I4

['bjēn↓ / fwe e↓ 'di:a de mi kūmple'ā:nos↑ // 'fwe 'este 'ā:no↓ bēnti'sØ:ti de:↓ / de
fe bre:ro↑ // i 'fwe: 'ūn 'dia 'mwi: espe'sia:l para 'mi:↑ // de pri'me:r 'mis-a'mi:gos↑ / ε:→
plane'a:rōn=a'ser-ūna sor'pre:sa pe:ro↓ // 'no 'salju 'bjē:m por'ke: jjo desku'bri: la
sor'pre:sa ēn'tō:nses↓ // ε:: a'bla:rōn ke 'no 'iØa:'ser 'ma:z 'na:da↓ por'ke jjo a'bia
desku'bje:rto↑ / j: ēn'tō:nses↑ // ε:: 'iso la kōmbina:'sjō:n kōn='e:los↓ // bjē:m si 'uș'te:des 'no
bā:n=a'se:r↑ // 'bāmos-a'se:r jjo: i uș'te:dez 'no:↑ 'todos los 'hūntoz la 'fje:sta↑ ēn'tōnses↑ //
ε:→ // 'tube la mi pa:rtisipa'sjō:n=i la partisipa'sjō:n d'e:zos ↓ // ēn'tō:nses 'fwe 'ūna 'notjē
'mwi espe'sja:l↑ / 'mwi a'le:gre↓ / i:↓ 'solo iș'tabām:'is-a'mi:gos↓ mi 'pa:dre↓ / mi 'ma:dre↓
mi fā'mi:lja↓ i 'so:lo↓ // 'fwe 'ūn 'dia 'mwi espe'sja:l↑ // 'tjēne al'gūna pre'gū:nta↓///]

N3I5

['bwēno→ ā:: // se pa'so 'ā:no pa'sa:do↓ / 'kwā:ndo→ / eș'tu:βo por-a'ki:↓ // i jjo i 'ma:rkos↑
a: jjo 'no:↓ 'ūna 'mi:ga↑ 'ma:rkos-i jjo:↓ / sa 'līmos-a kō'me:Ø su'fi:↓ // jjo:↓ / 'no tē'pi:a↓
'no 'tē:ngo i 'no tē'pi:a la oportuni'da: por'ke'ē:n mi siØ'da: 'no 'tjēne'esas 'ko:sas-a'si:↑
'no tē'nē:mos 'ke a'se:r para sa'li:r↓ a'si: 'no tē'nēmos 'si:ne ↓ 'no tē'nē:mos↓ / ku'tu:ra↑
para:probe'tja:Ø↑ / ēn'tōnsez me lā'ma:roØ↑ me iØbi'taroØ a bi'ni:r para po'der sa'li:Ø a
ko'meØ↑ // ēn'tōnsez 'vī:no↑ / sa 'lī:mos-i: 'fuēmos-a:→ / 'ūn lo'kal 'se:rka de 'akj:↑ // kō:mo
se 'lā:ma↑ ā:: bām'bu:↑ // 'serka de a'ki:↑ / ēn'tō:nses 'kwāndo jje'gā:mo:s 'fwe 'mū:tjō
tjīș'to:so↑ // le'gā:mos-i: pregūn'tā:mos-a Ø kām'a're:ra 'kō:mo↑ / 'kō:mo sj a'si:a sj: 'e:jjā ke:
tra'si:a la kō'mi:da o si no'so:tros ki 'ibāmos-a esko'xe:r 'ke ke'ri:āmos kō'me:r↓ // j 'e:jjā
'nos-a 'di:tjō↓ 'no: 'tØē:nes ke: ke 'iØ-așta:→ / la 'me:sa 'dōnde 'tjēne la ε la kō'mi:da i
ko'xe:Ø lo ke 'kjera kō'me:r↑ // des'pwe:s↑ / aser'tā:mos↑ / lo ke kō'mØe:rōn↓ / j a'i ↑ / 'nāūn
'mu:tjō tjīș'to:so 'e:so↓ // tē'ni:a los ra'tjī:s↑ // i 'ma:rkos-i mj a'mi:ga 'no sa 'bi:ān toda 'bi:a
u'tjīli'za:Ø los ra'tjī:s↓ // ēn'tō:nses- 'ā:nteh de kō'me:Ø i'ntēn'te:spli'ka:hles 'kō:mo a'seØ para
kō'mer kōn los ra'tjī:s↑ // pero 'no 'fwe: 'mwi: 'bwē:no la ehplika'sjō:n-i: 'kre:o ke 'no:→
lo'gre: ke aprēn'dØe:señ toda 'bi:a↓ // des'pwes ke: kō'mī:mos↑ // 'ma:rkos me pregūn'to: j a'i
'ke 'bā:mos-a'se:r-a'ra:↓ // pēn'sā:mos-ūm 'po:ko↑ i desi'dimos-'ir-a Ø 'pla:sa:↓ 'ber kōmo
eș'taba el mobi'mjē:nto:↓ tō'mar-ε'la:do↓ / ēn'tōnses 'fuīmos-a la 'pla:sa tō'māmos ε'la:do↑ /
'bīmoz la 'xē:nte ke: jf'ta:ba 'mwi deko'ra:do la 'pla:sa↓ 'tī:pa 'mutja 'xē:nte↑ / 'mu:tjas
ko'lo:res↑ i tām'bjēn=eș'taba 'serka de la nabi'da:d↑ // ēn'tōnses-eș'ta:ba 'toda deko'ra'dīna
kōmo nabi'da:d↓ / a'i: kōmē:mos↓ / tō'māmos-ε'la:do i kō'mēmos 'tjū:ros ↓ / pase'ā:mos-ūm
po'k:ito: i des'pwe:s 'fuī:mos→ ε: 'fuīmos-a: 'ka:sa↑ de'xā:moz↑ nwestra ā'mi:ga: ēn su
'ka:sa:↑ // 'el vol'vjo:↑ / 'noz vol'bi:mos-a:șta we'rn↓ / para ke jjo pu'djera ko'xe:r el'al:to↓ //
i des'pwes 'el se 'fwe:↑ i jjo 'fuī a mi 'ka:sa↓ / ēn'tōnses 'fwe: a'si:↑///]

N3I6

['biē:n↑ jjo: a'ble: de 'ūm 'fi:nez de sē'mā:na ke 'e: pa'sa:do↓ / ēina'ta:l↑ pe:ro→ // boi a
de'si:r 'so:lo el 'sa:bado↓ // so:Ø e↓ 'dia de 'sa:bado 'si↑ 'kwā:ndo↓ // 'kwā:ndo jjo:→ // 'e
jje'gā:do a'la:→ // ε:→ // me sēn'tj: a'si:n→ / 'fwe: 'ū:n→ / 'ū:n 'di:a 'mwi 'buē:no↓ // por'ke
me 'gusta 'mu:tjō↓ / ε: → sa'li:Ø↑ // j 'e:ște 'di:a↑ / 'ez 'mwi 'ra:ro↑ // 'tā:nto ke jjo: a'ora
'no:↑ / 'no 'kjero 'tā:nto'ir- a'la: por'ke 'mis 'pr:īmaz 'no 'tjēneØ↑ / 'tā:nto 'tjē:mpo kō:mo
'tube'ește 'di:a↓ // para 'mi: 'fwe esku'si:bo↓ / jjo: pase'e↑ / 'fwe a laz 'do:s 'pla:jjas↓ // ε:→ //
tām'bjē:m 'fwe: a 'pōntuș tu'ris:tikož de a'la:↑ // kōno'si:↑ // ε: sus-a'mi:gos↓ // 'oi al'gū:nos-
'sō:m-mis-a'mi:gos tām'bjē:m↓ / 'fis-amis'ta:des-a'la:↑ // ε:→ // por la 'tar:de↓ // no'so:tros↓ //
ε: 'fuī:mos-asis'ti:Ø 'ū:na→ 'be:r-ūna pe'li:kula↓ // e: por la 'no:tjē↓ / sē'nā:mos↓ // i 'nos-
akoș'tā:moz 'mwi: 'ta:rdes↓ / 'fwe: 'ūn 'di:a 'mwi: 'bwē:no↓ // mi ke'de: kā:n'sada↑ // 'no me

re'kwe:rdo↓ / 'no:↓ // 'fue:: 'ū:ŋ 'di:a↓ / 'fwe la pri'me:ra 'bes ke 'fwe:↓ / pase'ar-ēn la 'ka:sa
 de mi 'ti:a↓ // 'por-'e:so ke a'ble: ke a'o:ra 'no 'kje:ro 'ma:s por'ke mis 'přimaz 'no 'tiēneØ
 'tā:ŋto 'tŌē:m̄po 'kōmo 'ā:ŋtes→ // por'ke a'o:ra tra 'ba:xān↓ eṣ'tu:djān= i 'ta:l↓ //]

N3I7

['boj a kōŋ'ta:r ε:: la iṣ'torja de mi 'bia:xe↑ de mj: ekspe'riē:nsja ke 'fwe: para 'mi: ↑ // la
 me'xo:r de 'toda mi 'βi:da↑ // ke 'fwe:→ // mi 'bia:xe a:l para'gwaj:↑ // para mi 'fwe: 'to:do↑
 ε::→ / 'fwe:↓ / 'por-īmbita'sjō:m de 'ūn-a'migo ke:↓ / bibe a'la:↑ // para:jjū'da:Ølo↑ //
 ajjū'da:Ølo ē:n→ // ēn la 'o:bra↓ / de la j'gle:sja de'e:l↑ // i: 'fwe: a:→ // para ajjū'da:Ø ēn la
 j'gle:sja↓ a: ε: ēn los 'ku:ltos↓ // i 'fwe 'ūna ekspe'rijē:nsja 'mwi: 'buē:na por'ke:↓ // ε:: / 'tu:bo'
 eskpe'rijēnsja kōn lo:s-īŋ'di:xēnaz de a'la:↑ // ε kō:n=e:l 'pwe:blo↓ 'fwe a'si:n 'mwi'
 marabi'lo:so por'ke:↓ / e:s→ // 'ūn:→ / 'no 'no se kōm'pa:ra la ekspe'rijēnsja ke tē'nē:mos-ēn la
 ūnibersi'da:d↑ kōn la ekspe'rijē:nsja kōn loz na'ti:bos↓ // 'ez a'si:→ / 'fwe: 'kwā:ŋdo↓ // ε::
 jje'ge:↓ ε:→ / kru'se: la frōŋ'te:ra↑ / ke:: me 'βi:→ / rode'a:do de per'sō:nas-a 'blā:ŋdo ēn-
 espā'no:l↑ me ke'de:→ // 'no 'kre:o ke:ṣ'toj a'ki:↑ pe:ro ↓ / 'mwi 'buē:no↓ / e:l 'bja:xe↓ ε:→ //
 'fwe e:l me'xoØ 'me:z de 'mj 'bi:da↓ // 'pu:do↓ // kōno'ser 'mutjas 'ko:sas↓ ε: iŋtere'sā:ŋte ke:
 kōmo las pre'gūŋtas ki: so lā:ŋxe 'a'e:tŋo↓ / sobre la:→ // sobre→ // mj olbi'de a'o:ra↓ //
 kōmprēŋ'der i 'ser kōmprēŋ'di:do↓ 'nē:↑ / por'ke→ // ε:→ // jjo tē'ni:a 'ūm pēnsa'miē:ŋto↑ //
 ke:→ // mi barja'sjō:ŋ de la 'lē:ŋgwa 'era 'ū:na↑ // pero 'kwā:ŋdo le'ge: a'la: kōn la
 kōnvi'viē:nsja↑ / ε:→ // ε: kām'bjō: 'to:do↓ por'ke:↑ // ēmpe'so: a mes'kla:Ø↑ // la↓ / mi
 barja'siō:n↓ la ke jjo:→ / a'bia esko'xi:do kōn la barja'sjō:ŋ de a'la:↑ / j'o:i'jja 'no 'se: 'ma:s
 ke: barja'sjō:n=uti'li:so↓ por'ke:↓ / 'tjēne 'o:ras ke: uti'li:so la:→ / la 'o:tra la ke tē'nia
 esko'xi:do↑ / a'o:ra i 'tjēne 'o:ras ke:→ // 'a:blo la barja'sjō:ŋ de para'gwa:↓ jja: jja 'no 'se
 'ma:s ke barja'sjō:ŋ 'tē:ŋgu↓ // ε:: / el-'uso del 'bo:s↑ ke:→ // mi ke'de: 'lo:ko por'ke:↓ // tē'ni:a
 ε::→ // la teo'ria: 'de:l 'bo:s↑ / sa'bia de la eksis'tē:nsja del 'bo:s↑ pero 'no sa'bia utili'sa:r↓ /
 i mi ke'de: j' sjē:m̄pre utili'saba el 'tu: j'eloz me kore'xi:ān↑ // i mi ke'da:ba 'lo:ko sīn sa'ber-
 utili'sa:Øel 'bo:s↑ // pero 'fwe→ 'fue:↑ // kō:n la ekspe'rijē:nsja ke jjo: aprēŋ'di: a utili'sa:Øel
 'bo:s↓ pe:ro a'ora 'no uti'li:so↓ // por'ke 'kreo ke 'ez 'ma:z di'fi:sil↑ / 'ma:s→ // 'oj jja 'se:
 'kō:mo se utili'sa:Øel 'bo:s↓ // pero 'no uti'liso por'ke:↓ // mas 'fwe 'ūna ekspe'rijē:nsja 'mwi:
 'bwē:na↑ 'mwi ekspektaku'la:r↓ 'mwi: 'bwē:na 'mi:zmo ↓ //]

N3I8

['bwēno ↓ / 'ū:ŋ di:a espe'sja:l ↑ / jjo 'kreo ke 'todoz lo:z 'di:as-'sōn=espesi'a:les ↓ // i:→ // lo:z
 'di:as ke:→ // 'ma:z me 'gu:stān↓ / 'so:n loz 'di:as-eīn ke 'pa:so ēi:mi 'ka:sa kōm-mi fā'mi:lja↓ //
 kōm-mj es'po:so j kōm:i 'i:xo ↓ // ε:→ // 'pwede 'se:Ø sola'mē:ŋte↓ // asis'ti:Ø 'ūna 'te:le↑ / o
 sa'liØ para to'ma:r→ / 'ūn-e'la:do↓ // pe:ro↑ / e:s→ // para 'mj es-ūŋ 'di:a agra'da:ble ↓ //
 'bwēno↓ // solo 'eso ↓ // ε: a no'so:troz 'noz guṣ'tāmoz de:→ // asis'ti:Ø 'be:Ø pe'li:kulas ↓ // 'ei:s
 → // ε:→ // de anima'sjō:n↑ // ε: i:→ / guṣ'tā:moz de:→ / kō'me:r↑ / 'bā:mos ↑ / 'tāŋto a mj
 es'po:so kōmo a 'mi: 'bā:mos Ø kosi'na:r ↑ // i Ø mi'ixo le 'gu:sta→ // are'gla:Ø la 'me:sa↓ // i:→ //
 a 'sj: es'tā:mos 'xū:ŋtos ↓ // xu'gā:mos kōm-mi 'i:xo↑ // 'e:l→ // e:→ // 'xwegos↓
 bideo'hwegos↓ // i: solo ke'dāmos-ēŋ 'ka:sa↓ de 'bwē:nas↓ / i: loz jjas-ēn ke sa'lī:muz 'bā:mos-
 a:→ lu'ga:res ke:→ / 'tēŋgaØ es'pa:sjo para:→ // 'nī:jos ↓ // 'no:↑ // guṣ'tā:moz di: ke'daØ
 sola'mē:ŋte los 'tre:s↓ // i:→ / por'ke:→ / ade'mas 'kwā:ŋdo 'tŌēne 'algēim↓
 'bāmos: Øēmpre→ / 'da:tēŋ'sjō:n ↑ / i:→ // pe:ro↑ / noz guṣ'tāmos ke'dar 'so:los-a'sīn ↓ // por-
 'e:so ke'rēmos tē'ner-'otro 'i:xo↓ / para'wmē'ŋtaØ ↓ //]

**APÉNDICE F - AUTORIZACIÓN ESCRITA DE LOS INFORMANTES
(PROFESORES Y ALUMNOS)**

Autorización de los profesores

 <p style="font-size: small;">UNIVERSIDAD DE SALAMANCA CAMPOS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL</p>	<p>Universidad de Salamanca - USAL Doctorado en Estudios Avanzados de Lengua y Literatura</p>
--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Pesquisa: **La enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español a brasileños: diagnóstico y propuesta didáctica**

Pesquisador responsável: **Maria Solange de Farias**

Orientadora: **Profa. Dra. Carmen Quijada Van den Berghe**

E-mail: solange_espanha@yahoo.com.br

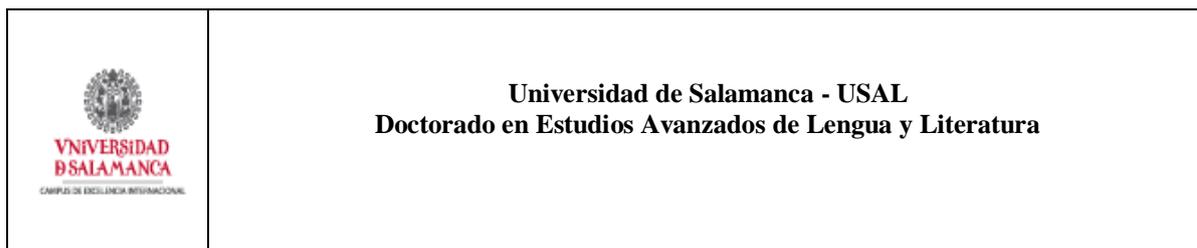
Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa de doutorado **La enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español a brasileños: diagnóstico y propuesta didáctica**, pela *Universidad de Salamanca*, sob a orientação da professora Dra. Carmen Quijada Van Den Berghe. O objetivo da pesquisa é Analizar o processo de ensino-aprendizagem da pronúncia espanhola a brasileiros potiguares e cearenses estudantes do curso de Letras-Espanhol de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A sua participação é voluntária e muito importante para os nossos estudos e para contribuir com o ensino de espanhol/LE e na elaboração de futuras atividades envolvendo o ensino de pronúncia do espanhol para brasileiros.

Informamos, ainda, que todas as informações coletadas neste estudo serão utilizadas somente para os fins desta investigação e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Maria Solange de Farias
Responsável pela pesquisa



Pesquisa: La enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español a brasileños: diagnóstico y propuesta didáctica

Pesquisador responsável: Maria Solange de Farias

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Quijada Van den Berghe

E-mail: solange_espanha@yahoo.com.br

Eu, _____, como participante voluntário(a) da presente pesquisa, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações que serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) participante

Autorización de los alumnos

 <p>UNIVERSIDAD DE SALAMANCA CAMPIO DE EXCELENCIA INTERNACIONAL</p>	<p>Universidad de Salamanca - USAL Doctorado en Estudios Avanzados de Lengua y Literatura</p>
--	---

PERMISSÃO E AUTORIZAÇÃO DAS GRAVAÇÕES

Pesquisa: **La enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español a brasileños: diagnóstico y propuesta didáctica**

Pesquisador responsável: **Maria Solange de Farias**

Orientadora: **Profa. Dra. Carmen Quijada Van den Berghe**

E-mail: solange_espanha@yahoo.com.br

Eu, _____, a pedido dos responsáveis pela pesquisa, cujo objetivo é analisar o processo de ensino-aprendizagem da pronúncia espanhola a brasileiros, constituído por um conjunto de gravações e transcrições, dou minha permissão e autorização para a gravação, a publicação e a divulgação dos resultados.

Assinatura do (a) participante