

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria Cristina Simões dos Santos

¿/X/AMÓN O /r/AMÓN?

**ESTUDIO SOBRE ALGUNAS DIFICULTADES FONÉTICAS DE LOS ESTUDIANTES
PORTUGUESES DE ESPAÑOL COMO LE**

Dissertação de Mestrado

Mestre em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira

**Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana María Cea Álvarez**

Janeiro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: María Cristina Simões dos Santos

Endereço Electrónico: cris13sant@gmail.com

Telefone: (+351) 963 930 463

Número de Cartão de Cidadão: 13472752

Título da Dissertação: ¿/X/amón o /ɾ/amón? Estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de Español como LE

Orientadora: Doutora Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2018

Dissertação submetida na Universidade do Minho para a obtenção do Grau de Mestre em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Dedicatoria

A mi *viejita linda*...mi "*mamacita pulpa*"
que me dejó cuando llegó su tiempo...
antes del tiempo que yo quería.

Mi querido "papasito",
El optimismo recalcitrante que me inculcaste
ha sido y siempre será una luz que brilla
incluso en las noches de tormenta.

Mi amada Graciete,
Mi querida Conceição:
la vida será muy corta para pagar
la deuda de afecto que tengo con vosotras.

Agradecimientos

Gracias Señor...

Por las veces que me has dicho que sí...
y también por las veces que me has dicho que no.
Pero sobre todo, por las veces en que me has dicho
Que tienes una idea mejor.

A la profesora Ana Cea

Más que una profesora ha sabido ser
Una guía, un estímulo constante, una compañía~
y especialmente una amiga,
que ha sabido oír y comprender

Mi querida Regina,

Que el sonido de tu risa
siga cintilando en la vida de mucha gente,
porque otorgas confort y alegría

Resumen

*¿/X/AMÓN O /r/AMÓN?
ESTUDIO SOBRE ALGUNAS DIFICULTADES FONÉTICAS
DE LOS ESTUDIANTES PORTUGUESES DE ESPAÑOL COMO LE*

Esta investigación se inscribe en el campo de la adquisición y didáctica de segundas lenguas y describe un estudio exploratorio en el que: a) se identifican las dificultades que en el plano fonético (específicamente a nivel consonántico) enfrentan los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2); b) se analiza en qué medida la intervención didáctica propuesta para fomentar la consciencia fonológica y autorregulación de los alumnos resulta eficaz.

Así pues, en el marco teórico de este estudio se exponen algunas de las características de los procesos de adquisición/aprendizaje del componente fonético-fonológico en una L2 y se revisan las principales metodologías de enseñanza y corrección de la pronunciación.

Seguidamente, en un subcapítulo específico, se presentan algunas definiciones básicas sobre fonética, esenciales para la comprensión de este trabajo, se exponen las características de las variantes lingüísticas seleccionadas y se efectúa una descripción de los fonemas que formarán parte del estudio, incluyendo una comparación sobre las realizaciones de cada uno en español y portugués

La investigación de carácter empírico se llevó a cabo con dos grupos meta de estudiantes de ELE en la Universidade do Minho, procedentes de niveles diferentes. Se definió una metodología de investigación secuenciada en tres etapas: a) en la fase de diagnóstico para la constitución de un Corpus de Lengua; b) una fase de instrucción didáctica de carácter intensivo; c) y, por último, una fase de evaluación de los resultados.

Los datos obtenidos constatan que se produjo una evolución en la interlengua fónica (concepto que se explicará más adelante) de los alumnos intervinientes y la extrapolación de esta información permite trazar las primeras líneas de un mapa que contribuya a que los profesores de español ayuden a sus alumnos de L1 portugués a comprender y enfrentar sus dificultades de pronunciación en español L2.

Palabras-Clave:

Fonética del español, adquisición y didáctica de segundas lenguas, consciencia fonológica, autorregulación.

Resumo

¿/X/AMÓN O /r/AMÓN? ESTUDO SOBRE ALGUMAS DIFICULDADES FONÉTICAS DOS ESTUDANTES PORTUGUESES DE ESPANHOL LE

O presente trabalho insere-se no campo da aquisição e didática de segundas línguas e pretende realizar um estudo empírico exploratório no qual a) identifiquemos dificuldades a nível fonético (especificamente na dicção de algumas consoantes) enfrentadas pelos estudantes portugueses de espanhol como língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2); b) analisar em que medida a intervenção didática proposta para fomentar a consciência fonológica e a autorregulação dos alunos são eficazes.

Assim sendo, no marco teórico deste estudo expõem-se algumas características dos processos de aquisição/aprendizagem do componente fonético-fonológico em L2 e faz-se uma revisão das principais metodologias de ensino e correção da pronúncia.

Num capítulo separado, são apresentadas algumas definições básicas sobre fonética, essenciais para a compreensão do presente trabalho. Seguidamente, expõem-se as características das variantes linguísticas seleccionadas e se efetua uma descrição dos fonemas que fazem parte do estudo, incluindo uma comparação sobre as realizações de cada aluno tanto em espanhol e português.

Para esta investigação de carácter empírico foram seleccionados dois grupos de estudantes de espanhol ELE da Universidade do Minho, procedentes de diferentes níveis de aprendizagem. Definiu-se uma metodologia de investigação em três etapas: a) na fase de diagnóstico para a constituição de um *Corpus* de Língua; b) uma fase de intervenção de didática intensiva; c) e, por último, uma fase de avaliação dos resultados.

Os dados obtidos mostram que se obteve uma evolução da interlíngua fónica (conceito que se explicará mais à frente) dos alunos intervenientes e, a extrapolação, destes dados permitiu-nos traçar as primeiras linhas de um mapa que ajude os professores de espanhol, com alunos cuja L1 é o Português, a compreender e a enfrentar as dificuldades de pronúncia.

Palavras-chave:

Fonética de espanhol, aquisição e didática de segundas línguas, consciência fonológica, autorregulação.

Summary

¿/X/AMÓN O /r/AMÓN? STUDY ON PHONETIC DIFFICULTIES OF PORTUGUESE STUDENTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (FL)

This research is part of a study on the acquisition and teaching of second languages which aims to carry out an empirical exploratory study in which: a) the difficulties that the Portuguese students of Spanish face at a phonetic level (specifically at the consonantal level) are identified as foreign language (FL) or second language (L2); b) the effectiveness of proposed didactic intervention to promote phonological awareness and self-regulation.

Thus, in the theoretical framework of this study, some of the characteristics of the acquisition / learning processes of the phonetic-phonological component in an L2 context are presented and the main teaching methodologies and correction of pronunciation are reviewed.

Then, in a separate chapter, some basic definitions of phonetics, essential for the understanding of this paper, are presented as well as characteristics of the selected linguistic variants and a description of the phonemes that will be part of the study, including a comparison about the achievements of each one in Spanish and Portuguese.

Empirical research was carried out with two target groups of different levels of SFL students at the University of Minho. A three-stage research methodology was defined: a) the diagnostic phase for the constitution of a Language Corpus; b) a phase of intensive instruction; c) and, finally, a phase of evaluation of the results.

The data obtained shows that there was an evolution in the phonological interlanguage (concept that will be explained later) of the students involved and the extrapolation of this information allows us to draw the first lines of a map that helps Spanish teachers of students whose L1 is Portuguese to understand and deal with pronunciation difficulties.

Keywords:

Phonetics of Spanish, acquisition and didactics of second languages, phonological awareness, self-regulation.

INDICE

Dedicatoria	III
Agradecimientos.....	IV
Resumen.....	V
Resumo	VI
Summary.....	VII
INDICE	VIII
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE LAS TABLAS.....	XIII
ÍNDICE DE SIGLAS	XV
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I – 1. MARCO TEÓRICO.....	4
1.1 Aclaraciones terminológicas.....	4
1.2 ¿Cómo investigar en adquisición fónica? Métodos y modelos	5
1.2.1. Del Análisis Contrastivo a la Teoría de la IL.....	6
1.2.2. Modelos de adquisición y aprendizaje fonético en L2/LE	11
1.2.2.1 Del círculo de Praga al cribo fonológico.....	11
1.2.2.2 Modelos posgenerativistas	14
a) <i>Modelo de Aprendizaje del Habla</i>	15
b) <i>Teoría de la Marcación Diferencial</i>	15
c) <i>Modelo ontogénico</i>	16
d) <i>Modelo de Asimilación Perceptiva</i>	18
1.3 Factores que afectan la Adquisición/Aprendizaje Fónico de una L2.....	19
1.3.1. La edad	20
1.3.2 La motivación.....	21
1.3.3 Las Aptitudes	22
1.3.4 La competencia estratégica en el aprendizaje de una L2	24
1.3.4.1 Consciencia Fonética y Fonológica.....	28
1.4 Enseñanza Explícita del Componente Fonético-Fonológico.....	29
1.4.1 ¿Qué enseñar?: ¿Fonética, pronunciación o corrección fonética?	31
1.4.2 ¿Cómo enseñar.....	33

1.4.3. Métodos de enseñanza de la pronunciación	34
1.5. Sistema fonético del español y del portugués: similitudes y diferencias.....	40
1.5.1. Definiciones básicas en fonética y fonología.....	41
1.5.1.1. Fonética	41
1.5.1.2. Fonología	41
1.5.1.3. Fono y fonema.....	42
1.5.2. Parámetros para el estudio de los fonemas	48
1.5.3. Los fonemas estudiados en portugués y español	49
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	57
2.1. Fases de la investigación propiamente dicha	58
2.2. Los instrumentos de investigación	59
2.3. Los alumnos: descripción de los grupos meta.....	67
2.4. Intervención didáctica: descripción de las sesiones de corrección fonética.....	69
PARTE II - 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	73
3.1. Resultados de la Fase de Diagnóstico.....	73
3.1.1. GRUPO B1.2 – Nivel intermedio.....	74
3.1.2. GRUPO B2.2- Nivel Avanzado	92
3.2. Fase de Instrucción	105
3.3. Resultados de la Fase de Evaluación del estudio empírico y comparación con los datos de la Fase de Diagnóstico	106
3.3.1. GRUPO B1.2 – Nivel Intermedio.....	106
3.3.2. GRUPO B2.2 – Nivel avanzado.....	118
4. CONSIDERACIONES FINALES	129
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
Recursos Digitales	143
6. ANEXOS	145

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Modelo de la criba fonológica:	13
Ilustración 2: Método fono articulatorio	36
Ilustración 3: Utilización del praat para registro, reproducción y análisis de las secuencias sonoras	38
Ilustración 4: The Sound of Speech - University of Iowa Research Foundation.	39
Ilustración 5: La página "La Fonética del español" del departamento de literatura y lenguas europeas de la universidad de oslo	40

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 1: ENCUESTA – GRUPO B1.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 1	74
GRÁFICO Nº 2: ENCUESTA – GRUPO B1.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 2	75
GRÁFICO Nº 3: ENCUESTA – GRUPO B1.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 3	76
GRÁFICO Nº 4: ENCUESTA – GRUPO B1.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 5	76
GRÁFICO Nº 5: ENCUESTA – GRUPO B1.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 6	78
GRÁFICO Nº 6: ENCUESTA – GRUPO B1.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 7	79
GRÁFICO Nº 7: ENCUESTA – GRUPO B1.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 8	81
GRÁFICO Nº 8: GRUPO B1.2 - FASE DE DIAGNÓSTICO: PRUEBA DE RECONOCIMIENTO AUDITIVO. TOTAL DE ERRORES EN EL GRUPO, MEDIA Y DESVÍO.	82
GRÁFICO Nº 9: GRUPO B1.2 --- FASE DIAGNÓSTICO: PRUEBA DE RECONOCIMIENTO AUDITIVA. TOTAL DE ERRORES EN EL GRUPO, MEDIO Y DESVÍO	82
GRÁFICO Nº 10: GRUPO B1.2 –FASE DIAGNÓSTICO: PRUEBA DE RECONOCIMIENTO. NÚMERO DE ERRORES POR PRUEBA	83
GRÁFICO Nº 11: GRUPO B1.2 - FASE DE DIAGNÓSTICO: PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL - TOTAL DE ERRORES EN EL GRUPO Y MEDIA.	84
GRÁFICO Nº 12: GRUPO B1.2 –FASE DIAGNÓSTICO: PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL. TOTAL DE ERRORES EN EL GRUPO Y MEDIA.	85
GRÁFICO Nº 13: ENCUESTA – GRUPO B2.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 6	94
GRÁFICO Nº 14: ENCUESTA – GRUPO B2.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 7	96
GRÁFICO Nº 15: ENCUESTA – GRUPO B2.2 - FASE DIAGNÓSTICO - PREGUNTA Nº 8	97
GRÁFICO Nº 16:: GRUPO B2.2 – FASE DIAGNÓSTICO - PRUEBA DE RECONOCIMIENTO - TOTAL DE ERRORES COMETIDOS	97
GRÁFICO Nº 17: GRUPO B2 – FASE DIAGNÓSTICO - PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL – NÚMERO TOTAL DE ERRORES DEL GRUPO Y MEDIA POR ALUMNO	100
GRÁFICO Nº 18: GRUPO B2.2 – FASE DIAGNÓSTICO - PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL – NÚMERO DE ERRORES POR ALUMNO.	100
GRÁFICO Nº 19: GRUPO B2.2 – FASE DIAGNÓSTICO - PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL - TOTAL DE ERRORES POR FONEMA	101
GRÁFICO Nº 20: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 3	106
GRÁFICO Nº 21: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 4	107
GRÁFICO Nº 22 GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 5	108
GRÁFICO Nº 23: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 6	109
GRÁFICO Nº 24: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 7	110
GRÁFICO Nº 25: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE RECONOCIMIENTO- NÚMERO TOTAL DE ERRORES Y MEDIA, COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	111
GRÁFICO Nº 26: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE RECONOCIMIENTO- NÚMERO DE ERRORES POR PRUEBA	111
GRÁFICO Nº 27: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE RECONOCIMIENTO- NÚMERO DE ERRORES POR FONEMA- COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	112
GRÁFICO Nº 28: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL - NÚMERO TOTAL DE ERRORES Y MEDIA, COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	112
GRÁFICO Nº 29 GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL- NÚMERO DE ERRORES POR ALUMNO- COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	113

GRÁFICO Nº 30: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL - NÚMERO TOTAL DE ERRORES POR FONEMA, COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	113
GRÁFICO Nº 31: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 3	118
GRÁFICO Nº 32: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 4	119
GRÁFICO Nº 33: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 5	120
GRÁFICO Nº 34: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 6	121
GRÁFICO Nº 35: GRUPO B1.2 – FASE DE EVALUACIÓN – ENCUESTA- PREGUNTA Nº 7	121
GRÁFICO Nº 36: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE RECONOCIMIENTO- NÚMERO TOTAL DE ERRORES Y MEDIA- COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	122
GRÁFICO Nº 37: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE RECONOCIMIENTO- NÚMERO TOTAL DE ERRORES POR PRUEBA	123
GRÁFICO Nº 38: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE RECONOCIMIENTO- NÚMERO DE ERRORES POR FONEMA - COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	123
GRÁFICO Nº 39: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL- NÚMERO TOTAL DE ERRORES Y MEDIA- COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	124
GRÁFICO Nº 40: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL- NÚMERO TOTAL DE ERRORES Y MEDIA- COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	125
GRÁFICO Nº 41: GRUPO B2.2 – FASE DE EVALUACIÓN – PRUEBA DE RECONOCIMIENTO- NÚMERO TOTAL DE ERRORES POR FONEMA - COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	125

ÍNDICE DE LAS TABLAS

Tabla 1: Niveles de IL: plano fonético en estudiantes brasileños de español. Adaptado.	10
Tabla 2: En función del grado de complejidad de los sonidos, los estudiantes aplicarán modelos de transferencia o de desarrollo, de acuerdo con Hecht y Mulfort.....	18
Tabla 3: Escala de complejidad creciente del sistema fonético español.	18
Tabla 4: Clasificación de estrategias de aprendizaje según O´malley y Chamot	27
Tabla 5: Cuadro fonológico de las consonantes del español.	44
Tabla 6: Cuadro fonológico de las consonantes en portugués. ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.	
Tabla 7: Consonantes: punto de articulación y sus características.	46
Tabla 8: Errores fonéticos más frecuentes en estudiantes portugueses de español).	66
Tabla 9: Objetivos, contenidos y métodos para las sesiones de instrucción intensiva.....	72
Tabla 10: Grupo B1.2 - prueba de producción inducida. Fase de diagnóstico. Tipología de los errores encontrada en el grupo B1.2.....	91
Tabla 11: Grupo B2.2 - prueba de producción inducida. Tipología de los errores encontrada en el grupo B2.2 en la fase de diagnóstico.	104
Tabla 12: grupo B1.2 - tipología de los errores encontrada en el grupo B1.2. Fase de evaluación.	117
Tabla 13: Tipología de los errores encontrada en el grupo B2.2. Fase de evaluación.....	128
Tabla 14: Comparación de resultados de las pruebas de comprensión y de producción en ambos grupos.	130

INDICE DE ANEXOS

I. Ficha de Identificación Socio-biográfica.....	146
II. 1ª Prueba de Reconocimiento –Fase Diagnóstico.....	146
III. 2ª Prueba de Reconocimiento – Fase de Evaluación	151
IV. Ficha técnica prueba de producción	155
V. 1ª Prueba de producción - Fase de Diagnóstico	156
vi. 2ª Prueba de producción- Fase Evaluación	158
vii. 1ª Encuesta - Fase de Diagnóstico	160
VIII. Transcripción de las respuestas a la pregunta nº 8 de la encuesta- Fase de Diagnóstico	161
IX. 2ª Encuesta - Fase de Evaluación	163
X. Tabla de análisis de datos – prueba de reconocimiento auditivo - Fase Evaluación...	165
XI. Tabla de análisis de datos – Prueba de Producción Inducida	166
XII. Tabla de análisis de los datos – Prueba de Producción Oral Inducida. Tipología de los errores identificados.....	167
XIII. Diario del profesor – B1.2 y B2.2	188
XIV. Materiales utilizados en la inducción didáctica - PREZI:.....	202
XV. Materiales utilizados en la inducción didáctica - PPT.....	204
XVI. Materiales utilizados en la inducción didáctica.....	205

ÍNDICE DE SIGLAS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
AI	Análisis de Interlengua
AN+Nº	Alumno Número. Código alfanumérico que identifica a los alumnos del grupo B1.2 que participantes en este estudio
EN+Nº	Estudiante número. Código alfanumérico para identificar los alumnos del grupo B2.2 que participaron en la investigación
IL	Interlengua
L1	Lengua primera
LM	Lengua materna
L2	Lengua segunda
LE	Lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

INTRODUCCIÓN

La comunicación humana es primariamente oral. Como señala Cantero (2003), es el habla y no la palabra escrita, el medio de transmisión privilegiado por el cual nos comunicamos mayoritariamente con nuestros semejantes. Por eso, uno de los objetivos en el área de la adquisición y didáctica de L2¹ será ayudar a nuestros alumnos a desarrollar su competencia comunicativa en sus principales dimensiones, entre las que se incluye la destreza de expresión oral. Para ello, hace tiempo que se ha demostrado que no basta con enseñar solo contenidos como vocabulario y gramática, es necesario desarrollar en las clases de segundas lenguas un enfoque por competencias.

Como se destaca en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006: online)² es frecuente encontrar aprendices de español como LE/L2 que alcanzan un dominio elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos y/o pragmáticos, pero que, sin embargo, “tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos”.

La pronunciación, como ha sido reiterado por diversos autores, es la forma más superficial de la comunicación oral, es lo primero que percibimos cuando hablamos con otras personas. Esta no sólo garantiza la correcta comprensión del mensaje, sino que frecuentemente es nuestra tarjeta de presentación, pues trasmite a nuestro interlocutor gran cantidad de información sobre nosotros, que va desde nuestro origen hasta el nivel sociocultural. En el contexto de clase, cuando en actividades de interacción oral los alumnos cometen errores léxicos o gramaticales estos suelen ser objeto de corrección, sin embargo, lo mismo no puede afirmarse en relación con los errores fonético-fonológicos. La falta de “feedback” del profesor en este campo no propicia que los alumnos desarrollen un nivel de monitorización de la L2 en todas sus facetas y, por lo tanto, que los estudiantes sean más conscientes de aspectos relacionados con la selección del vocabulario adecuado que con la correcta articulación de los enunciados.

Pero al entrar en este campo, todo profesor o investigador en la adquisición de L2 se ha debatido con la preocupación de cómo enfrentar las dificultades de pronunciación que presentan nuestros alumnos al comunicarse oralmente, a medida que avanzan en el desarrollo de su interlengua (en adelante IL).

Cuántas veces los profesores de ELE con alumnos de portugués como L1 se han preguntado por qué sus alumnos, en diferentes contextos y niveles de aprendizaje, comenten

¹ A pesar de que normativamente se distingue entre Lengua Segunda (L2) y Lengua Extranjera (LE) para fines prácticos en este trabajo emplearemos ambos términos como equivalentes. En el subcapítulo “Aclaraciones Terminológicas” (p.19) se profundizará en la definición de estos términos.

² En adelante PCIC.

los mismos errores fonéticos: ¿por qué siguen pronunciando /X/amón en vez de /r/amón? Igualmente, ante el siguiente enunciado “esta semana tuvimos mucho éxito en los exámenes” lo que oímos es “*esta semana [tiv'ɛmos] [ˈmut(o) [ˈe si to] en los [i 'samenes]*”, el profesor y el investigador se preguntan qué fenómeno esconde esta alteración en la pronunciación “mucho”, y se cuestionan, cuál es el origen del error o de la estrategia (si se trata de un error producto de la influencia de la L1, si es un error transitorio, un error de desarrollo, fosilizado, etc), para luego, desde el punto de vista didáctico, reflexionar sobre cómo se puede abordar esta cuestión en las clases.

Llisterri (2003, p. 91-92) afirma que un profesor de español no tiene que enseñar fonética en el sentido de “reflexión explícita sobre el sistema” que estudia las abstracciones que denominamos fonemas, pero sí debe avocarse a la didáctica de la pronunciación y a la corrección fonética para aplicarla en sus clases. Aquí radica el origen de este trabajo: el interés por desarrollar las competencias orales de los alumnos de español, ayudándolos a ser más autónomos y conscientes de su producción y de los problemas que tienen que resolver en el plano de la articulación de los sonidos.

El presente trabajo estará dividido en dos grandes partes que se describirán a continuación. La primera parte, que consta de cinco subcapítulos, se desarrollará el marco teórico de la investigación en diferentes dimensiones. Inicialmente, se revisarán las principales teorías que ayudan a comprender y contextualizar los resultados obtenidos a lo largo del trabajo empírico de la investigación. Posteriormente, se realizará una aproximación general a los principales factores que afectan a la adquisición de una L2 y, más concretamente, se reflexionará sobre la adquisición del componente fónico en una L2. A continuación se abordarán algunas corrientes relevantes en el campo de la adquisición de L2, como son el Análisis Contrastivo (AC), el análisis de Errores (AE) y el análisis de Interlengua (AI), pues a pesar de no ser teorías que tratan específicamente los mecanismos de adquisición fónica (sino de la adquisición de lenguas como un todo), dentro de estas corrientes de estudio se han realizado aportaciones importantes en el tema que nos ocupa. Además, en un epígrafe específico analizaremos el aspecto de la enseñanza explícita del componente fonético-fonológico e intentaremos responder a las preguntas sobre qué enseñar y cómo, que ocupan la atención de cualquier docente de idiomas.

Finalmente se expondrá una comparación de los sistemas fonéticos del español y del portugués, específicamente a nivel de los fonemas consonánticos que forman parte de la investigación y se definirá cuál es la variante lingüística, en cada idioma, que será utilizada como patrón para el análisis de errores en las producciones de los alumnos.

En el segundo capítulo se describirá la metodología de investigación, de trabajo y los pasos seguidos en esta investigación. Se explicarán y justificarán los instrumentos utilizados y se presentarán los objetivos que guiaron la intervención didáctica.

Seguidamente, en el capítulo tres, se describirán y analizarán los resultados obtenidos en las diferentes fases de la investigación.

Para finalizar, se expondrán algunas conclusiones derivadas del análisis de los resultados anteriormente expuestos y se reflexionará sobre el impacto del estudio.

Parte I – 1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo abordaremos, en primer lugar, algunas decisiones terminológicas tomadas en el ámbito de esta investigación.

Posteriormente presentaremos algunas teorías y estudios que fundamentan la estructuración e interpretación de los datos presentados en el capítulo 5 comenzando por las teorías que han contribuido para el desarrollo de los estudios sobre los errores en las producciones de los aprendientes de lenguas extranjeras: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de IL.

A fin de comprender mejor el proceso de adquisición/aprendizaje del componente fonético-fonológico, en el siguiente epígrafe se expondrán algunos de los factores más relevantes que afectan y en algunos casos determina, la forma como captamos y aprendemos los sonidos del lenguaje, específicamente durante el aprendizaje de una L2.

Para finalizar, entrando en el campo de la didáctica, se analizará el tema de la enseñanza explícita del componente fonético-fonológico en clase no sólo los métodos más conocidos de enseñanza sino además el tema axial de qué y cómo enseñarlo.

1.1 Aclaraciones terminológicas

A pesar de que más adelante (en el capítulo 3 pág. 53) se trabaja extensivamente el tema de la fonética y fonología, presentando un conjunto de conceptos fundamentales para la estructuración de esta investigación, es conveniente establecer desde el inicio una serie de definiciones y expresiones que se utilizarán frecuentemente a lo largo de este estudio.

Para comunicarse, cada pueblo seleccionada entre un número finito de sonidos, cuya significación, secuenciación y estructuración obedece a reglas definidas para cada idioma. El estudio de estos sonidos, de su representación y como ellos se organizan en el habla, son objeto de estudio de la fonética y de la fonología.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)*³ utiliza el término “competencia fonológica” para referirse indistintamente al plano fonético o fonológico, mientras que el PCIC (2006) incluye estos dos niveles de la lengua como un subsistema (Pronunciación y prosodia) del componente gramatical.

Resulta evidente que fonética y fonología, a pesar de ser ramas independientes de estudio, están tan íntimamente ligadas que es difícil referirse a una sin mencionar la otra. Para efectos prácticos, en este trabajo emplearemos el término fónico (adquisición o competencia fónica) como hiperónimo para referirnos a las dimensiones fonético y fonológica de la lengua

³ De aquí en adelante MCER (2002).

(Iruela, 2008: p. 20). Cuando sea necesario distinguir entre estos dos planos de la lengua se utilizarán expresamente los términos fonética y fonología.

Se entiende por Lengua materna (o L1), la primera lengua que aprende un individuo en su infancia en su infancia, que funciona como su primera puerta hacia la comprensión del mundo que le rodea y llega a ser su principal instrumento de pensamiento y comunicación.

Es sabido que después de la adquisición de primera lengua (LM/L1) si el individuo adquiere otra, dicho idioma pasará a ser su lengua segunda (L2) o una lengua Extranjera (LE) dependiendo de su entorno y circunstancias de adquisición.

Para Santos Gargallo (1999, p. 21) una L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende, mientras que una LE es la que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. Sin embargo, muchos estudiosos suelen utilizar los dos conceptos para referirse a la misma realidad, en parte debido al hecho de que en los procesos de aprendizaje de una LE y de una L2 se observan algunas características en común. En la redacción de este informe utilizaremos la abreviación L2 para referirnos indistintamente a Lengua Extranjera (LE) y a lengua segunda (L2), queriendo referir a la misma realidad: la lengua que se aprende después de la lengua materna. En los momentos en que sea necesario distinguir los contextos de aprendizaje lingüísticos LE o una L2, se justificará en el propio texto.

A su vez, se emplearán los términos aprendiz o aprendiente para aludir a los individuos en su proceso de adquisición de la L2 y alumno o estudiante al individuo o individuos que aprenden una lengua en un contexto formal de aprendizaje.

1.2 ¿Cómo investigar en adquisición fónica? Métodos y modelos

Como es sabido, el componente fonético forma parte de la macroestructura que denominamos lenguaje. Comprender cómo se adquiere o aprende el inventario fonológico de un idioma determinado nos lleva de forma inevitable al estudio del proceso general de adquisición/aprendizaje de una L2.

Desde mediados del siglo XX hasta nuestros días diversos modelos y corrientes teóricas han intentado explicar cómo se inicia y desarrolla este proceso que permite que un individuo adquiera una competencia lingüística. Cada una de estas corrientes ha aportado una pieza para entender el puzle que constituye el fenómeno de la lengua. Probablemente porque, como señalan autores como Listerri (2001), no basta un modelo único para explicar la complejidad del lenguaje. En coherencia con lo anterior, se expondrán brevemente los tres modelos de estudio sobre adquisición del lenguaje que han pautado la elaboración de muchas investigaciones a lo largo de las últimas décadas.

1.2.1. Del Análisis Contrastivo a la Teoría de la IL

Los fundamentos del Análisis Contrastivo (en adelante AC), fueron definidos por diversos autores (Fries, 1945; Weinreich, 1953) y sistematizados por Lado (1957). La primera versión del AC, conocida como versión fuerte, defendía que era posible predecir los errores con base en la comparación entre las lenguas (L1 – L2). El AC proponía que todos los errores en la producción en la L2 se debían a la interferencia, es decir a la interpretación equivocada de los sonidos que cometía el alumno usando los elementos de su lengua materna. Lado sostenía que cuando un aprendiente oye los fonemas de una lengua extranjera en realidad está oyendo los de su propia lengua y cuando se enfrenta a un sonido que no existe en su L1, no conseguirá pronunciarlo adecuadamente y lo que hará será sustituirlo por otro fonema de su acervo nativo.

En la base del AC se encuentran los postulados psicolingüísticos del conductismo, de ahí que sus principios básicos hayan sido:

a) El proceso de adquisición de una L2 debe desarrollarse de la misma manera como se pensaba que ocurría con la L1: a través de la creación de hábitos a partir de la imitación/repetición de los modelos de lengua proporcionados y del refuerzo positivo ante las respuestas correctas por parte del aprendiente.

b) La transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la L1 con las de la L2 que se aprende, y será negativa si las mismas difieren.

c) Los errores son negativos y deben ser evitados.

El AC se presentaba como un modelo atractivo a nivel pedagógico porque se ofrecía como una herramienta básica para la definición y elaboración de materiales didácticos efectivos, específicamente definidos para la enseñanza de una LE en relación con la LM de los aprendices.

A nivel fonológico, Lado (1975, 27) propone un método de comparación entre la L1 y la L2, en el cual aplica los conceptos de fonema y alófonos, provenientes de la lingüística estructural y formula los siguientes interrogantes: 1. ¿Son algunos fonemas similares en ambas lenguas? 2. ¿Son los alófonos de los fonemas equivalentes (variantes articulatorias) similares en ambas lenguas? 3. ¿Tienen los fonemas y sus variantes una distribución similar en ambas lenguas? Las respuestas a estas preguntas conducirían a formular las predicciones en cuanto a los aspectos que representarían mayor o menor dificultad para el aprendiz de la LE.

El modelo del Análisis Contrastivo recibió fuertes críticas, especialmente a partir de los años 70, por ser excesivamente general “y no tomar en cuenta diferencias fonéticas sutiles y, además, por no considerar otro tipo de factores que afectan principalmente la pronunciación de la LE” (González y Algara, 2010, p. 28).

El modelo del AC no tenía en cuenta elementos suprasegmentales como la prosodia y el acento, limitándose a la comparación de sonidos aislados. En este sentido, autores como Listerri (2011, p. 53) señalan que para realizar un análisis contrastivo a nivel fonológico con rigor científico es necesario ir más allá de los fonemas (nivel segmental) pues también se registran procesos de transferencia a nivel suprasegmental (entonación, ritmo, acento) y que es necesario considerar aspectos distribucionales y fonotácticos.

Iruela (2004, p. 65) resume las insuficiencias del AC en cinco puntos: 1) el AC no puede predecir todos los errores, sólo explicarlos después de que surgen; 2) no puede explicar el surgimiento de sonidos y estructuras inexistentes en la L1 y la L2; 3) no es capaz de explicar cómo los aprendices resuelven las dificultades que han sido identificadas en el AC; 4) no contempla etapas intermedias de adquisición; y, 5) la interferencia no considera las diferencias observadas en la adquisición entre hablantes de una misma L1.

A pesar de las críticas formuladas a los enfoques contrastivos en cuanto a la importancia otorgada a la transferencia interlingüística en el aprendizaje de L2 y la capacidad de predecir los errores que pueden surgir en el proceso de adquisición de una L2, principalmente en lo concerniente al componente fonológico, los planteamientos sobre la transferencia e interferencia no han podido ser totalmente abolidos. Paredes (2013, p.12) desataca que los estudios empíricos más recientes parecen demostrar que los estudiantes de una L2 realizan comparaciones sistemáticas entre las categorías fonéticas de la L1 y las de la L2; en consecuencia, la hipótesis básica del AC no ha podido ser completamente rechazada.

Actualmente diversos autores afirman que el AC mantiene parte de su vigencia y defienden su utilización en contextos determinados: en la traducción, en la descripción de lenguas específicas, en la pedagogía, entre otros. Como señala Schuster (2009, p. 23), el AC contribuyó significativamente para la aproximación de los estudios lingüísticos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Más aún, Listerri (2003, p.108) recomienda que, en el desarrollo de una planificación didáctica para la enseñanza de la fonética, se parta de un detallado conocimiento de la L1 de los aprendientes (incluyendo las diferencias distribucionales, la fonética sintáctica y las diferencias fonotácticas), a fin de poder seleccionar o elaborar materiales específicos para cada caso.

Ya pasada la primera mitad del siglo XX, las críticas al AC dieron lugar a una nueva corriente de estudio que consideraba la adquisición/aprendizaje de lenguas como un proceso semejante a la adquisición de la L1, pautado por errores y reformulaciones.

Con la publicación de su obra *Logical Structure of Linguistic Theory* (1955), Noam Chomsky da inicio a un cambio de paradigma en el campo de la lingüística, introduciendo la hipótesis innatista de mecanismo interno según el cual todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua, porque disponen de una gramática universal. Esta consiste en una capacidad específica del ser humano e independiente del resto de aptitudes que se

manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una. En este sentido, Corder (1967, citado por Sandes 2011, p. 39) afirma lo siguiente:

(...) La adquisición de la L2 se entiende como un proceso creativo análogo al de la L1, que implica la formulación y constatación de hipótesis y que supone un recorrido por diferentes fases o etapas, pero en donde el sujeto aprovecha los conocimientos adquiridos en su L1. En ese proceso creativo, los aprendices incurren inevitablemente en errores, (...) que ofrecen información sobre la fase de aprendizaje en la que se encuentra el sujeto.

En este contexto surge el Análisis de Errores (en adelante AE), principalmente a partir de los trabajos de Corder, el cual destaca el componente cognitivo de los errores y los considera como parte esencial del proceso de adquisición/aprendizaje de una LE, pues aportan información valiosa sobre las dificultades que presenta el aprendiz y sobre la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

En un contexto en el cual el AC se concentraba sólo en los errores producidos por la interferencia de la L1 y donde el AE cambia la perspectiva al considerar que el error formaba parte del proceso de adquisición/aprendizaje de una L2, a finales de la década de los 60 del siglo XX se inicia un nuevo campo de investigación denominado “estudios de interlengua (IL)”.

La hipótesis de la IL (Selinker, 1972) surge a partir de la constatación por parte de varios investigadores en el área de la adquisición de L2 (Corder, 1967; Selinker, 1972), de que los procesos asociados a la transferencia interlingüística interactuaban con otros procesos de índole intralingüístico y otros factores. Santos Gargallo (1993, p. 128) proporciona la siguiente definición de IL:

[Es] el sistema lingüístico del estudiante de una LE que media entre la lengua nativa (LM) y la lengua meta (LE), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

Esta concepción del aprendizaje de una L2 se presenta como un proceso semejante al de la adquisición de la L1, una especie de “continuum” creativo, compuesto por diversas etapas o fases que involucran la formulación y constatación de hipótesis, pero en la que, a

diferencia de la L1, el sujeto parte de los conocimientos adquirido en su L1 y de la interacción con la L2.

Los estudios de IL dieron lugar a varios trabajos empíricos para estudiar el proceso de adquisición de una L2 en diferentes idiomas, planos de la lengua y contextos geográficos. En el tema que nos interesa particularmente, el estudio de la adquisición del componente fonético-fonológico en estudiantes de español cuya L1 es el portugués, debemos destacar trabajos como los de Cruz (2001), Brandão (2003), Schuster (2009) y Sandes (2010), quienes desarrollaron investigaciones de campo sobre los errores fonéticos cometidos por alumnos brasileños de español. Dichos estudios se centraban fundamentalmente en la identificación y caracterización de los errores fonéticos detectados (*errores persistentes*) y destacan especialmente la variabilidad de este tipo de errores en los diferentes estadios de la IL.

Uno de los trabajos más interesantes y útiles para la investigación que nos ocupa es el de Cruz (2001), quien elaboró un estudio longitudinal para analizar los estadios de IL oral (plano fonético y morfosintáctico) de estudiantes brasileños aprendices de español.

En su trabajo, realizado a lo largo de cuatro años, Cruz propone un modelo de análisis de IL fónica, describiendo los rasgos característicos que marcaron la evolución en la adquisición del español por parte de los alumnos intervinientes en el estudio. Como se puede apreciar en la tabla que viene a continuación, se presentan los cuatro estadios de evolución de los alumnos y se destacan varios aspectos: una medida relativa de la transferencia de rasgos fonéticos del portugués al español, una caracterización de qué fallos se cometen con mayor frecuencia en cada etapa y el nivel de conciencia lingüística alcanzado en cada estadio.

Niveles de IL: Plano fonético en estudiantes brasileños de español según Cruz				
Etapa	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4
Errores más frecuentes	Además del cambio, transferencia de rasgos fonéticos de la LM en gran cantidad abundancia: - neutralización /e/=>[i] al final de palabra en la posición átona, - abertura vocálica /e/=>[ɛ], - [v] interdental, - sonorización /s/=>[z], - vocalización de la l en [w] al final de sílaba o palabra y - el r simples como retroflejo [ɺ].	Transferencia de rasgos fonéticos de la LM, en amplia escala: - abertura vocálica (/e/=>[ɛ]; - /o/=>[ɔ]); - diptongación indebido; - neutralización de /o/ en posición átona al final de palabra: en [w] e de /e/ en [i], - la epéntesis de la i, - nasalización, - la vocalización do /l/ en final de sílaba o palabra [w]; - r retroflejo /ɺ/; - velarización (/r/=>[X]); - sonorización /s/=>[z]; - /d/=>[dz]; - /tʃ/=>[tʃ].	Transferencia de rasgos fonéticos de la LM, con disminución de la frecuencia: - abertura vocálica (/e/=>[ɛ]; /o/=>[ɔ]); - diptongación indebida; - epéntesis de la e; - epéntesis de la i; - neutralización del /e/=>[i] al final de palabra en posición átona; - nasalización; - velarización de la r (/r/=>[X]); r retrofleja [ɺ]; - sonorización (/s/=>[z]), [v] interdental, - vocalización de la l al final de sílaba o palabra (/l/=>[w]).	- Transferencia de rasgos fonéticos de la LM, con presencia discreta de: - abertura (/e/=>[ɛ]; /o/=>[ɔ]); - de diptongación indebida; - epéntesis de la e; - v interdental; - nasalización y - sonorización.
Nivel de conciencia fonológica alcanzado al final de cada etapa	Sin noción de las proximidades o distancias, con la aparición en abundancia de los rasgos fonéticos de la LM.	Noción aún difusa de la L-Meta, con la aparición en amplia escala de los rasgos fonéticos de la LM	Noción un poco más sólida de la L-Meta, con disminución de la frecuencia de rasgos fonéticos de la LM	Noción ya más sólida de la L-Meta, con presencia discreta der rasgos fonéticos de la LM.

Tabla 1: Niveles de IL: Plano fonético en estudiantes brasileños de español. Adaptado de Cruz (2001, p. 126).

1.2.2. Modelos de adquisición y aprendizaje fonético en L2/LE

En el apartado anterior se han expuesto algunos de los factores que afectan al proceso de adquisición/aprendizaje de una L2, incidiendo especialmente en el componente fónico; pasamos ahora a analizar los principales modelos teóricos sobre adquisición fonética.

De la bibliografía consultada se destaca que una parte significativa de los modelos teóricos existentes sobre la materia otorgan a la L1 un papel decisivo en la adquisición del componente fónico de cualquier otra lengua. Los modelos teóricos difieren sobre el grado de intensidad de esa influencia, en las implicaciones didácticas y sobre cuáles son los mecanismos cognitivos asociados al proceso de adquisición fonético-fonológico de una nueva lengua.

Básicamente las teorías que exploran los procesos de adquisición del componente fónico pueden dividirse en dos grandes grupos: las que apuntan principalmente hacia la interferencia⁴ de la lengua materna (Polivanov, 1931, entre otros) y las teorías sobre la creación de categorías fónicas (Flege, 1981; Kuhl e Inverson, 1995). A continuación, expondremos en orden cronológico las más importantes y las líneas generales que las definen.

1.2.2.1 Del círculo de Praga al cribo fonológico

Los primeros estudios sobre la adquisición fónica surgen de las discusiones que formaban el Círculo de Praga (1928 y ss.), que se basaban en los principios establecidos por Saussure (1913). Estos estudios dieron origen a la corriente estructuralista sobre la adquisición y uso del lenguaje como un fenómeno social complejo. El estructuralismo representó un significativo avance en el estudio de la fonética y la fonología y definió fronteras que delimitan ambos conceptos. A partir de esta corriente surgen dos teorías clásicas dentro del estudio de la adquisición fónica, por un lado, la hipótesis de la “*sordera fonológica*” de Polivanov (1931) y, por el otro, la teoría de la “*criba fonológica*” Troubetzkoy (1939).

Polivanov (1931, p.113) explica que los aprendices de una LE son “sordos” a los sonidos que no existen en el inventario fónico de su L1, lo cual ilustra el concepto de “sordera fonológica”:

Cuando oímos una palabra extranjera desconocida (o de forma general un fragmento de lengua extranjera que, debido a su tamaño, puede ser captado por la percepción auditiva), tratamos

⁴ Término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa*.” Tomado del diccionario de términos ELE del Centro Virtual Cervantes.

de encontrar en ella un complejo de representaciones fonológicas nuestras, de descomponerlo en fonemas peculiares de nuestra lengua materna e incluso en conformidad con las leyes de agrupamiento de los fonemas (de nuestra lengua materna).

La teoría de Polivanov (1931) se fundamenta “en las divergencias observadas entre la percepción de una secuencia de sonidos y la representación fonológica de esa misma secuencia en el sistema de la lengua materna del estudiante” (Sandes, 2010, p. 40). De acuerdo con esta teoría la percepción y asimilación de los sonidos, de la prosodia y acento de una LE por parte de un estudiante son prácticamente nulas cuando en su L1 esos elementos segmentales y suprasegmentales no son coincidentes con dicha lengua extranjera.

Partiendo de los principios de la “sordera fonológica”, Troubetzkoy (1939), por su parte, sostiene que el sistema fonético de la L1 actúa como filtro en la percepción de los sonidos de la L2, lo que lleva a que los sonidos de otros idiomas sean interpretados a través de las categorías fonológicas establecidas en la L1.

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. (...) Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la ‘criba’ fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta ‘criba’ no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones (...). Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la ‘criba’ de la propia lengua. (Troubetzkoy, 1939, p. 46).

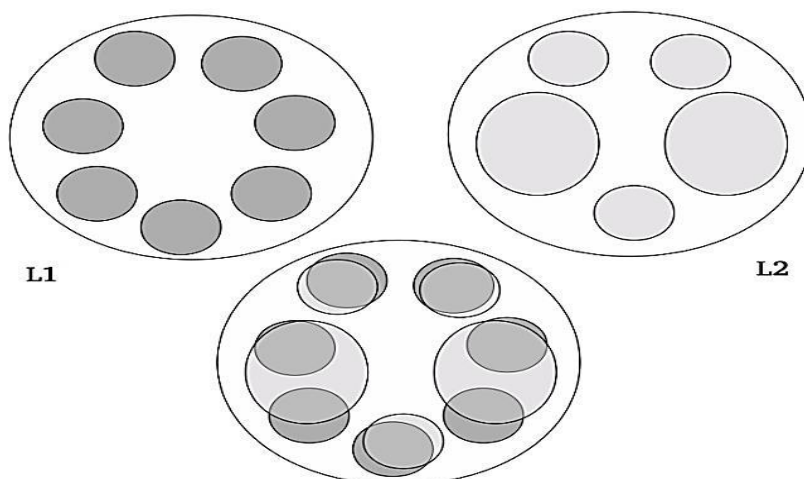


Ilustración 1: Modelo de la Criba fonológica: El sistema fonológico de la L1 es un conjunto de categorías –‘criba’– a través del cual se analizan los sonidos de las otras lenguas. Tomado de Laboratorio de Fonética de la UAB.

Es decir, cuando una persona oye una lengua diferente de su L1, lo hace utilizando un filtro fónico de su L1 por lo cual la percepción de los sonidos de la L2 se procesará a través de esa criba constituida por el inventario fonológico de la L1. La propuesta teórica de Troubetzkoy (1939, p.46) dio origen a la teoría de la *Interferencia*: cuando las categorías fonológicas de ambas lenguas coinciden, se produce un fenómeno de transferencia, pero cuando no coinciden surgen errores y se genera la llamada interferencia fonológica.

Las teorías de la sordera y criba fonológica se complementan mutuamente, tal como señala Sandes (2010, p. 42):

(...) os conceitos de “crivo fonológico” e de “surdez fonológica” se consideram (...) motores das estratégias mentais mais comuns do estudante de LE. São próprias das primeiras etapas da sua interlíngua, pois ele ainda não tem conhecimentos mais amplos do sistema de sons da língua que está aprendendo e, portanto, não tem capacidade linguística na LE. Nos primeiros estágios da aprendizagem, é comum que o sistema fonológico da LM do estudante seja parâmetro para processar as informações que recebe da LE, o que o faz contrastar ambas as línguas em todos os níveis, sobretudo o fonológico.

En el caso que nos ocupa en este estudio, podemos observar cómo la proximidad entre dos idiomas como el español y el portugués acentúa la dificultad de percepción de variaciones, a veces sutiles y otras veces significativas. Es decir, que la aparente proximidad

lingüística acentúa la sordera fonológica. Esta aseveración es observable en el caso de los estudiantes portugueses que estudian español “porque interpretan ambos idiomas como muy semejantes”.

Es fácil encontrar varios ejemplos en los cuales es posible aplicar las teorías expuestas: a pesar de la proximidad que mantienen en diferentes planos (gramatical, léxico, semántico y fonológico) el portugués y el español, en el plano fonético específicamente poseen una serie de sonidos que podrían clasificarse como totalmente diferentes e incluso inexistentes en la otra lengua. A modo de ejemplo, un estudiante de español cuya L1 es el portugués tendrá dificultades en reconocer el fonema /ø/ (que corresponde a los grafemas «c» y «z» en el español peninsular estándar), dado que este sonido no existe en su L1; de igual forma, será fácil identificar en las fases iniciales de la tendencia a diferenciar en el plano fónico los grafemas «b» y «v».

Es por ello que, tal como afirma Troubetzkoy (1973, p. 54), aquello que solemos llamar “acento extranjero”, observado en personas foráneas de una L1, no se debe exclusivamente a la dificultad de pronunciar determinados sonidos de nuestro idioma, sino que en realidad se debe a que esa persona no está interpretando correctamente dicho sonido, ya que el sistema fonológico de su L1 condiciona e interfiere con la L2.

La propuesta de Troubetzkoy parecía haber identificado el origen de la pronunciación defectuosa de los aprendientes de L2: la interferencia del sistema lingüístico de la L1 sobre el de la L2. La teoría de la interferencia constituye la piedra angular sobre la que se basa la hipótesis del AC, que surge a partir de los años 50 y cuyo objetivo era predecir los errores de los aprendices para luego poder corregirlos.

1.2.2.2 Modelos posgenerativistas

A partir de la segunda mitad del siglo XX surgen un conjunto de teorías sobre adquisición fónica, a cargo de autores como Brière (1966), Nemser (1971), Johansson (1973), Flege y Davidian (1984), Mulford y Hecht (1980), Tarone (1979) y Dickerson (1974) entre otros, que ponen de relieve los procesos de percepción de los sonidos que condicionan la producción en interacción con otros factores cognitivos y metacognitivos. Estos trabajos coinciden en poner de relieve la diversidad de factores que influyen en el aprendizaje fonético-fonológico, entre los cuales destacan los procesos de transferencia interlingüística y los de índole intralingüística (o de desarrollo), los cuales analizaremos detalladamente más adelante.

Por su valor en la discusión actual, se describen seguidamente cuatro de estos modelos que han ayudado a perfilar las discusiones teóricas en el área durante las últimas décadas.

a) *Modelo de Aprendizaje del Habla*

En el *Modelo de Aprendizaje del Habla* (Speech Learning Model, SLM en adelante), Flege (1981), sugiere que los sonidos de una L2 que el estudiante aprende se perciben de forma diferente, en función de la presencia o ausencia en L1. No todos los errores cometidos guardan relación con la percepción, pero sí con la producción; considera que, si el estudiante es capaz de discriminar las diferencias acústicas de los sonidos de la L1 y la L2, será capaz de producirlos correctamente.

Flege (1981) considera que los sistemas de percepción y producción de los sonidos se van adaptando a lo largo de la vida del hablante/aprendiente, pero la sensibilidad, principalmente para identificar sonidos, va disminuyendo gracias a un ajuste selectivo. De esta forma los sonidos que el aprendiente identifica en la L2 son clasificados en categorías como “idénticos”, “semejantes” o “nuevos” en relación con los sonidos de su L1.

b) *Teoría de la Marcación Diferencial*

En 1987 Eckman propone su *Hipótesis de la Marcación Diferencial* (Markedness Differential Hypothesis), en la cual sostiene que los rasgos lingüísticamente no marcados de la L1 tienden a la transferencia, pero que los marcados no siguen la misma tendencia. Como explica Oliveira (2007, p. 9):

(...) la idea de marcación se define en términos de complejidad, de la rareza relativa de un uso, o de la desviación de lo más básico, característico o normativo de una lengua. (...) la hipótesis de la marca diferencial de Eckman (...) es una de las primeras y más interesantes afirmaciones sobre transferencia que emplea la idea de inferenciales, siendo los términos inferidos no marcados o poco marcados.

De acuerdo con la hipótesis de Eckman, si un parámetro se ha fijado con una misma opción de estar marcado o de no estarlo en las dos lenguas (L1 y L2), el alumno no tendrá dificultad en el aprendizaje de la L2. Por el contrario, si la opción es diferente en cada lengua, la situación varía y para el aprendizaje será más difícil en el caso de que la L2 tenga la opción marcada y más fácil si tiene la no marcada. El grado de dificultad corresponderá proporcionalmente con el nivel de la marcación: a mayor marcación, mayor dificultad. En este sentido, Ferriz (2001, p 20) aclara lo siguiente:

El concepto de “marcado” puede determinarse cuando, en una lengua, la presencia de un rasgo lingüístico determina la presencia de otro rasgo. Por ejemplo, la presencia de la **s** sonora del portugués y catalán determina la presencia de la **s** sorda, pero no al contrario; por lo que la sonoridad poseerá el grado marcado.

A pesar de que la hipótesis de la marcación diferencial realiza predicciones sobre el grado de dificultad en la adquisición de una L2, la principal aportación de esta teoría es la noción de marcación para identificar los rasgos fónicos en grado de complejidad. Sin embargo, también se han presentado críticas a este modelo, como las elaboradas por Brown (1980), apud Gonzáles y Algara (2010), que destacan que “...la determinación del grado de *marcadez* sigue siendo, en gran medida, una decisión subjetiva”, (González y Algara, 2010: 10).

c) *Modelo ontogénico*

Major (1987) propone el denominado *modelo ontogénico*, en el cual, por primera vez, se presenta una visión integrada de la interacción entre desarrollo y transferencia a lo largo del proceso de adquisición-aprendizaje de una L2. Según Major en las etapas iniciales de adquisición de la L2 predominarán procesos de transferencia interlingüística que irán disminuyendo con el tiempo, en función del desarrollo de la IL. En estas fases iniciales los errores de desarrollo o intralingüísticos son escasos, pero irán aumentando en las etapas intermedias y acabarán por desaparecer a medida que el aprendiente se aproxime al dominio fonético de la lengua meta. Al mismo tiempo, Major afirma que el registro del lenguaje influye en el número de errores y su evolución: cuanto más formal sea el registro, habrá menos errores de interferencia y más de desarrollo, aunque éstos disminuirán con el tiempo, probablemente porque el discurso formal es mucho más estructurado y exige del aprendiente una planificación y concentración diferente, en contraste con un discurso más espontáneo que caracteriza al registro informal. Dada la importancia de estos procesos de desarrollo para comprender la evolución de la IL fónica de un estudiante de L2, vamos a identificarlos con más detalle.

De acuerdo con Iruela (2004, p.72) los procesos de desarrollo pueden agruparse en cinco categorías: *sobregeneralización*, *aproximación*, *reestructuración*, *regresión* y *evitación*.

Por **sobregeneralización** se entiende la aplicación exagerada de una regla: puede manifestarse en la sustitución de un sonido de la L2 por otro de la misma L2, por ejemplo, la utilización del sonido fricativo alveolar sordo /s/ por el sonido fricativo interdental sordo /θ/ en contextos inadecuados. “Hay aprendientes de español/LE conscientes de que sesean y al pretender corregirlo, distinguiendo los fonemas /s/ y /θ/, aplican la regla de estos fonemas en

contextos que no son adecuados, por ejemplo. “ca/0/a”, o en la palabra conexión pronuncian [ko'neθion]” (Iruela, 2004, p. 72).

En la **aproximación**, el aprendiente produce sonidos intermedios entre la L1 y la L2, que son inexistentes en ambas lenguas. Un ejemplo puede ser la aproximación al sonido fricativo /X/ que realizan los estudiantes portugueses de español, un sonido aspirado, semejante a la h en inglés, que no existe ni en portugués ni en español.

Iruela (2004) destaca que en estos casos los estudiantes producen un sonido que no existe en el inventario fonológico de su L1 y que tampoco han oído en la L2, “lo que indica que existe una contribución cognitiva en la producción del aprendiz” (Iruela, 2004: 73).

Durante el aprendizaje de una L2, el aprendiente realiza un proceso de reconfiguración del espacio fonológico-acústico que va a afectar tanto a la L2 como a la L1. Este proceso se conoce como **reestructuración** e implica que algunos valores fónicos de la L1 se verán afectados por las normas de la L2.

La adquisición fónica de una L2 es un proceso que, generalmente, se desarrolla de forma lineal, pero no siempre ocurre así, ya que diversos estudios han evidenciado procesos regresivos. En esta *regresión* se observa en aprendientes que se aproximan inicialmente de los valores fónicos de la L2 pero que, a medida que progresan en el aprendizaje, se alejan de los valores de la lengua meta, sea para redirigirse a los patrones de la L1 o en otra dirección.

La **evitación** ocurre cuando el alumno evita decir palabras que le son difíciles de pronunciar y las sustituye por otras más sencillas, pero que a veces no son adecuadas a las normas de uso o contexto de habla.

Además de los citados procesos de desarrollo en la adquisición de una L2, existen otros analizados por Hecht y Mulford⁵ (1982) de los cuales nos interesa destacar particularmente la *sonorización* (usar el sonido /z/ en lugar de /s/), por ser uno de los que aparece con más frecuencia en los estudiantes portugueses de español.

¿De qué factores depende el hecho de que un estudiante aplique procesos de transferencia o de desarrollo durante su aprendizaje? Para Hecht y Mulford “la activación de unos procesos u otros depende de cuáles son los sonidos implicados, ya que los más fáciles tienden a generar procesos de transferencia y los más difíciles procesos de desarrollo” (Iruela, 2004: 78), tal y como se puede ver en la tabla siguiente:

⁵ De acuerdo con Hetch y Mulford (1982) en la adquisición de L1 y L2 intervienen otros procesos fónicos como el ensordecimiento, la pérdida de oclusión, la conversión en oclusiva, la eliminación, la palatalización, sonorización o labialización.

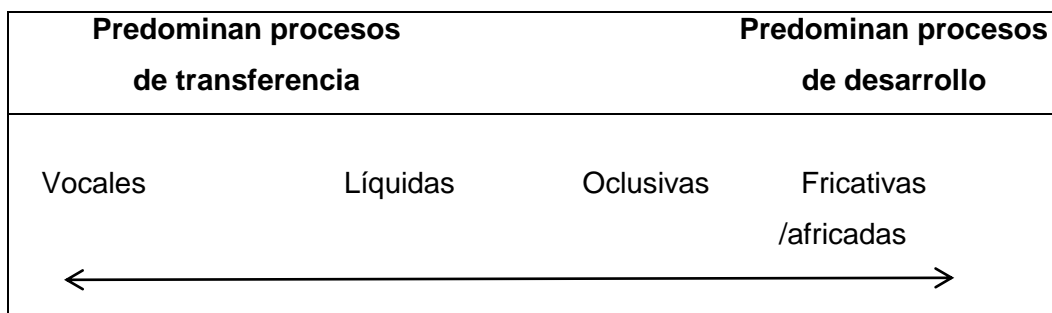


Tabla 2: En función del grado de complejidad de los sonidos, los estudiantes aplicarán modelos de transferencia o de desarrollo, de acuerdo con Hecht y Mulfort (tomado de Iruela, 2004, p.78).

Los resultados de las investigaciones de Hecht y Mulford (1982) parecen corroborados por diversos estudios de logopedia en español (como los de Monfort y Juárez, 1989), que revelan que los niños que tienen el español como L1 adquieren el sistema fonético siguiendo una escala de complejidad creciente: los primeros sonidos que se aprenden son los oclusivos, seguidos de los fricativos y laterales, concluyendo con los vibrantes, que tiene el mayor grado de complejidad fónica.

En un estudio sobre las alteraciones fonológicas en niños españoles elaborado por Miquel Serra (1984, p. 233) se establece la siguiente secuencia de sonidos y el porcentaje de errores por categoría de sonido, lo cual ofrece indicios del grado de complejidad de la adquisición fónica de cada uno de ellos:

Menor dificultad	>	>>	>>>	Mayor dificultad
Nasales (1,7%)	Oclusivas (7,6%)	Fricativas (10,6%)	Líquidas (25%)	Vibrante múltiple (55,1%)

Tabla 3: Escala de complejidad creciente del sistema fonético español (Serra, 1984).

d) Modelo de Asimilación Perceptiva

El modelo de Asimilación Perceptiva (Perceptual Assimilation) de Best (1991) trata el tema de la adquisición de los sonidos desde el punto de vista de las características gestuales y articulatorias, por lo que relaciona los contrastes fónicos entre la L1 y la L2. El modelo busca predecir los equívocos de un aprendiente al escuchar la L2, con base en comparaciones del punto de articulación, gestos articulatorios, grado de constricción, articuladores activos y coordinación entre los articuladores.

De acuerdo con esta teoría, la similitud en la articulación de los sonidos de la L1 y la L2 establece una jerarquía en las dificultades de adquisición/aprendizaje del nuevo sistema fonológico. Así pues, un sonido de la L2/LE puede ser percibido:

- I. Como perteneciente a un ejemplar de la L1, porque tiene semejanzas articulatorias (con variaciones de adecuación: “bueno”, “aceptable” y “desviado”).
- II. Como un sonido que no se relaciona completamente con ninguna de las categorías de la L1, es decir, en un punto intermedio entre fonemas de la L1.
- III. Como un sonido imposible de asimilar a cualquier fonema de la L1, es decir un sonido considerado no lingüístico.
- IV. Si no existe ninguna semejanza articulatoria, es posible que el sonido ni siquiera sea identificado por el oyente como un sonido lingüístico. Cuando hay semejanzas articulatorias el alumno integrará perceptualmente el sonido de la L2 en la L1.

Siguiendo esta perspectiva, el conocimiento de la L1 del aprendiz nos permitiría predecir qué dificultades pueden surgir en la adquisición/ aprendizaje de otra lengua, al identificar qué sonidos de la L2 presentan mayor o menor grado de dificultad de asimilación perceptual, de acuerdo con sus características articulatorias.

Como hemos podido observar las teorías que intentan explicar el proceso de adquisición del sistema fonológico de una L2 pueden resumirse en dos grandes categorías: los modelos clásicos basados en los conceptos de la criba fonológica y sordera fonológica, base fundamental de la fonología estructuralista y los modelos actuales fundamentados en las teorías cognitivas y de la psicolingüística, que están basados en la creación de categoría fónicas. En ambos casos, la L1 del aprendiente juega un papel fundamental en la adquisición de una L2, aunque los modelos posgenerativistas no la consideran tan determinista como los estructuralistas.

1.3 Factores que afectan la Adquisición/Aprendizaje Fónico de una L2

Siendo el continuo de adquisición-aprendizaje de una L2 un proceso complejo (marcado por una evolución en estadios de conocimiento y asimilación), existe una serie de factores que condicionan, e incluso pueden determinar, la evolución de la interlengua del aprendiz.

Autores como Altman (1980), Skehan (1989), Larsen–Freeman y Long (19984), Iruela (2004), entre otros, desarrollaron líneas de investigación orientadas a establecer cuáles eran los factores que facilitaban o dificultaban la adquisición de una L2. Cada autor presenta una relación diferente de factores que incluyen la edad, el sexo, el conocimiento de la lengua materna, la exposición a la lengua meta, factores de personalidad como la actitud y la motivación, las destrezas personales o aptitudes, estilos cognitivos y/o estrategias de aprendizaje, por citar sólo algunas de las variables consideradas. En este orden de ideas, Iruela (2004: p. 117) las resume señalando que: “...el progreso en la adquisición no sólo está

condicionado por factores lingüísticos. También depende de factores no lingüísticos, de tipo personal, social y la interacción entre el aprendiente y su entorno”.

A pesar de la diversidad de factores enumerados por los diferentes investigadores, podemos identificar cuatro que son reconocidos de una manera más o menos consensual (con diferentes niveles de determinación): la edad, la actitud o motivación, las aptitudes o habilidades innatas del aprendiz y las estrategias de aprendizaje utilizadas por este. Vamos a analizar muy brevemente cada una de estas variables:

1.3.1. La edad

Sobre el factor edad, la teoría del período crítico de Lennenberg (1967) ayuda a explicar la dificultad de los aprendices adultos para adquirir una pronunciación nativa en L2. De acuerdo con este investigador, la capacidad para adquirir una lengua disminuye al alcanzar la pubertad, como consecuencia de la lateralización de los hemisferios cerebrales (por medio del cual se atribuyen funciones específicas a cada uno). Como veremos más adelante, al analizar las diferentes teorías de adquisición fónica, muchos autores afirman que durante la infancia recibimos y asimilamos la información necesaria para constituir una especie de “recipiente fónico” (Cantero, 1994, p. 252) que nos permitirá procesar los sonidos de valor lingüístico, creando categorías fónicas dentro de las cuales identificaremos y clasificaremos los sonidos del habla. Con la edad, perdemos la llamada neuroplasticidad, lo que limita la adición de un sistema fonológico paralelo al que el individuo posee (Centeno-Pulido, 2004, p. 14).

A pesar de lo categórico del planteamiento de Lennenberg, en la actualidad diversos estudios empíricos (como los de Bongaerts et al, 1995) apuntan que no existe un período crítico, sino más bien un periodo ventajoso o privilegiado para la adquisición de una lengua y, en contrapartida, existen una serie de ventajas que compensan la desventaja de un aprendizaje lingüístico en edad adulta, tal como señala Torres (2005, p.7):

(...) el adulto ha aprendido a aprender: puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios para mantenerse motivado.

En el campo específico del aprendizaje fonético, para explicar las limitaciones que presentan los adultos en la adquisición/aprendizaje de una nueva lengua, se pueden señalar otras causas además de la pérdida plasticidad cerebral, tales como: la consolidación de hábitos motrices asociados a la lengua materna. En este sentido Tarone (1976, p. 233-234)

afirma que los órganos articulatorios que están habituados a producir los sonidos de un sistema fonológico durante años quedan en cierta medida “atrofiados” para la producción de otros, es decir que sufren una forma de fosilización en el plano fónico.

A pesar de que no existen suficientes pruebas científicas en este sentido, la observación de los aprendientes que intentan producir un sonido ajeno a su L1 indica que estos presentan frecuentemente significativas dificultades de articulación. Recordemos que la articulación de los sonidos en cualquier idioma implica la realización automatizada de una serie de movimientos frecuentes y rápidos de los diferentes partes del aparato fonador.

Como ejemplo de esto, son conocidos los esfuerzos que realizan algunos estudiantes portugueses para pronunciar el fonema vibrante múltiple /r/ (ese movimiento rápido del ápice de la lengua contra los alvéolos, produciendo varias oclusiones al empujar el aire expirado), que contrasta significativamente con el sonido del fonema /R/, uvular y característico de una de las variantes dialectales del portugués.

Queda aún por estudiar si esta “atrofia” o fosilización de los hábitos articulatorios tiene un origen puramente fisiológico o intervienen también factores cognitivos.

1.3.2 La motivación

Como todos sabemos, aprender una nueva lengua puede ser una aventura emocionante o un proceso difícil y frustrante. Autores como Krashen (1983) y Schumann (1986) identifican la existencia de variables afectivas (o actitudinales) que condicionan en mayor o menor grado de éxito en la adquisición de una L2.

Krashen (1983) en su *modelo del monitor*, habla de un filtro afectivo que los alumnos activan durante el aprendizaje de una nueva lengua y que puede influir positiva o negativamente en dicho proceso. Este filtro afectivo, en el que se conjugan la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, posibilita, limita o bloquea la entrada de información lingüística o aducto⁶.

Así, por ejemplo, si un alumno con poca confianza en sí mismo y escasa motivación (debido a diferentes causas, p. e.: que el aprendizaje de la L2 es obligatorio y no opcional, porque no se identifica con la lengua, etc.), y siente alguna dificultad en su expresión oral, es previsible que active una serie de mecanismos afectivos y comportamentales que le defiendan de situaciones embarazosas en el aula: negarse a participar oralmente, hablar en un tono muy bajo, bajar la cabeza, evitar el contacto visual, etc.

De acuerdo con Solsona (2008, p. 8) existen tres factores que condicionan el grado de motivación de un individuo y estos son: el deseo por aprender una lengua y poder usarla, las

⁶ El término aducto (también llamado input) hace referencia a las muestras de lengua meta que recibe el aprendiente.

actitudes hacia el aprendizaje de dicha lengua y el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar para aprenderla.

Gardner y Lambert (1959, 1972) citados por Solsona (2008, p. 8), proponen la existencia de dos tipos de motivación: una motivación integradora (integrativa), relacionada con el deseo de identificación con la cultura de la L2 que se aprende o el deseo de integrarse en la comunidad; y una motivación instrumental (instrumental) cuando los aprendices muestran un interés práctico y funcional por la L2.

En relación específicamente con la motivación para el aprendizaje de la pronunciación, Purcell y Suter (1980) apud Iruela (2004, p.148) determinaron que el grado de importancia que el estudiante otorga a la pronunciación predice con fiabilidad el nivel de competencia fónica que puede alcanzar. Frecuentemente después de alcanzar un nivel de comprensibilidad en su expresión oral, los estudiantes consideran la pronunciación como un punto conseguido que ya no merece mayor atención o esfuerzo. Esto origina, en opinión de Iruela, una fosilización voluntaria, causada por la falta de motivación del aprendiente, como se explica a continuación:

Cuando el aprendiente otorga más importancia a otros factores de la LE como la gramática o el léxico, y considera la pronunciación como algo accesorio o de rango inferior, el efecto en la progresión de la adquisición fónica es inevitablemente negativo (Iruela, 2004, p. 147).

1.3.3 Las Aptitudes

Las habilidades innatas o aptitudes⁷ es uno de los factores que ha motivado amplia discusión entre los investigadores (Carroll, 1962; Pimsleur, 1966; Ellis, 1995, Krashen, 1983, entre otros), dando lugar a distintas corrientes, a veces opuestas, en las cuales se analiza no sólo su papel real en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2, sino incluso los límites que definen este concepto. A pesar de ello, es unánime el interés entre estos investigadores por estudiar este componente, pues existe constatación empírica de grandes diferencias entre aprendientes/alumnos en situaciones semejante de adquisición/aprendizaje, que pueden estar vinculadas a las capacidades innatas de cada uno.

Iruela (2004, p. 144) considera que la aptitud es un factor difícil de investigar debido a que es una variable compleja compuesta de otras variables (como memoria, buen oído para

⁷ En este trabajo entendemos por aptitud “el conjunto de habilidades y capacidades que hace posible el proceso de aprendizaje por parte del aprendiente” (Diccionario de Términos Clave de ELE).

idiomas, capacidad de imitación, entre otras) sobre las cuales no hay consenso, ni tampoco homogeneidad de criterios al establecer cuáles de ellas hacen de un alumno que esté mejor capacitado para aprender una nueva L2 que otro.

Pese a esta dificultad, varios autores desarrollaron modelos para estudiar y medir las aptitudes de los discentes, entre ellos Carroll (1962) apud Centeno Pulido (2004), quien identifica cuatro rasgos independientes que constituyen la aptitud lingüística:

- a) La habilidad de codificación fonológica, entendida como la capacidad de discriminar unidades contrastivas mínimas y su valor dentro de un sistema fonológico diferente de su L1;
- b) Sensibilidad gramatical, o habilidad para identificar el orden de los elementos oracionales, las propiedades léxicas y la concordancia, necesarias para la estructuración de oraciones;
- c) Aprendizaje inductivo, habilidad que permite adquirir una L2 por exposición a la misma, de manera incidental; y, por último,
- d) Memoria, que le permite retener un sonido, un elemento léxico o una estructura gramatical, etc.

De estas cuatro características, Carroll le concede mayor importancia a la codificación fonológica, pues según este autor un estudiante con una habilidad de codificación fonológica baja, teóricamente tendrá más dificultad en adquirir los nuevos patrones de entonación y sonidos que le permitan alcanzar una pronunciación fácilmente inteligible (Centeno-Pulido, 2004, p. 16).

Pimsleur (1966), autor del *Language Aptitude Battery*, considera que el componente auditivo tiene un peso determinante en el aprendizaje de lenguas, al punto de considerar que deficiencias en las habilidades auditivas comprometen el aprendizaje, aun cuando las otras destrezas tengan un nivel normal. Por su parte Skeham (1989) propone una trilogía de características como los descriptores de la aptitud para las lenguas: 1) habilidad para la codificación fonológica; 2) habilidad para el análisis del lenguaje; y 3) la memoria.

El denominador común de estas tres propuestas teóricas es la importancia axial otorgada a la capacidad auditiva y a la habilidad para descifrar nuevos sonidos y recodificarlos. En este sentido, Iruela (2004,) afirma que:

(...) nos inclinamos por que, probablemente, la capacidad para codificar sonidos de la LE (...) sea una subhabilidad subordinada

a una habilidad más general: la sensibilidad perceptiva. Esta estaría correlacionada positivamente con la adquisición de una LE en la medida en que cuanto más sensibilidad perceptiva disponga el aprendiente mejor nivel de pronunciación puede lograr y probablemente mayor velocidad de aprendizaje si este está centrado en la lengua oral p. 141-142).

A pesar de lo indicado por Iruela (2004) y otros autores (Tarone, 1976), como ya ha sido mencionado, la competencia fonológica está marcada no sólo por la capacidad más o menos eficiente de identificar sonidos (iguales, parecidos o diferentes) de una lengua que no sea la L1, sino también por la habilidad de reproducir esos sonidos. En este caso, las habilidades de propiocepción del aparato fonador también condicionan en alguna medida el desarrollo fonológico.

1.3.4 La competencia estratégica en el aprendizaje de una L2

Desde hace más de cuarenta años la psicología cognitiva y en especial la psicología de la educación investigan qué mecanismos o acciones favorecen la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiente de la manera más eficaz. Inicialmente, los investigadores partían de esta pregunta: ¿Qué hace un estudiante exitoso cuando se enfrenta al aprendizaje? A estas acciones realizadas por los discentes orientados a facilitar/mejorar la captación (o percepción), comprensión, reestructuración y aplicación de lo aprendido se denomina de forma genérica, estrategias de aprendizaje..

A diferencia de otras variables que condicionan involuntariamente el proceso de adquisición de un determinado conocimiento, como la edad y las aptitudes, las estrategias de aprendizaje constituyen uno de los factores sobre los cuales el aprendiz puede tener control sobre el proceso: a través de la selección y aplicación de ciertas y determinadas estrategias el estudiante puede asumir el control y ayudar (cuando no determinar) la velocidad del aprendizaje.

A pesar de no existir consenso entre los investigadores sobre una definición única, de un modo general, se denomina estrategia de aprendizaje a las “acciones, el comportamiento, técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionalmente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua” (Oxford, 1993, p. 18).

Gran cantidad de estudios apuntan que el uso eficiente, variado y frecuente de estrategias de aprendizaje se asocia a mejores resultados académicos “jugando además en esta relación un papel importante el autoconcepto”, es decir la autoestima que el propio

aprendiente tenga sobre sí mismo, estará asociada a un uso más frecuente y adecuado de algunas estrategias de recuperación de información (Fernández-Castillo, 2015, p. 394).

Como afirma Martín (2009, p.15), actualmente se opta por hablar de estrategias del aprendiz en vez de estrategias de aprendizaje, para referirse a las estrategias desarrolladas por los aprendices de L2. Según esta autora, este concepto abarca todas las estrategias que puede poner en práctica el individuo en su proceso de aprendizaje, independientemente del contexto y de la finalidad de las tareas, como se puede constatar a continuación:

Podemos concluir que las estrategias del aprendiz son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiz, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de información de la lengua meta, y se orientan a fomentar el desarrollo personal del individuo, como aprendiz y usuario de una nueva lengua (Martín, 2009, p. 17)

Así como no existe acuerdo sobre una definición de estrategias de aprendizaje, tampoco lo hay en relación a las tipologías de estrategias ni posibles clasificaciones, a pesar de las propuestas realizadas por autores ya considerados clásicos en la materia como son Oxford (1990), Cohen (1992), Nunan (1996), Chamot (1997), entre otros.

Presentamos la clasificación definida por O'Malley y Chamot (1990: 8-17, apud Cea 2016, p. 37). De acuerdo con estos autores, las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en tres grandes tipos: a) metacognitivas; b) cognitivas; c) socioafectivas.

Las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje. En palabras de los autores, este tipo de estrategia "involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed" (O'Malley y Chamot, 1990, apud Cea: 2016).

La metacognición se refiere a la capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje: planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y autoevaluarse.

Las estrategias cognitivas están relacionadas con las tareas específicas de aprendizaje e implican la interacción entre el sistema cognitivo del sujeto y la información recibida que lleva a un procesamiento de esta última. Este tipo de estrategia se aplica al tomar notas, al traducir, al agrupar elementos, etc.

Finalmente, las estrategias socioafectivas se vinculan con actividades de mediación e intercambio sociocultural, que permiten al aprendiente exponerse y practicar la lengua extranjera. Ejemplos de estas estrategias son el trabajo en grupo o las preguntas aclaratorias. Las “estrategias afectivas radican en el desarrollo de un diálogo interior que permita reconducir pensamientos negativos sobre la capacidad de uno mismo de realizar una tarea de aprendizaje con garantías de éxito” (Cea, 2016, p. 71).

Cada una de estas estrategias implica un conjunto de microestrategias, como se puede observar en el Tabla Nº 2, que se presenta a continuación:

Naturalmente las estrategias de aprendizaje deberían estar asociadas a la competencia estratégica, entendida ésta como “...la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales a fin de favorecer la efectividad en la comunicación y/o compensar fallos que puedan producirse en ella” (Diccionario de Temas Clave de ELE).

No obstante, como apunta Nunan (1999, apud Sanjuan 2012) muchas veces los estudiantes emplean estrategias de aprendizaje pero no son conscientes de su uso estratégico, debido, usualmente, a que estas sólo son observables a simple vista y sólo son identificadas a través de la auto reflexión.

Así, para poder mejorar la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de lenguas es importante desarrollar, también, la competencia estratégica consciente del alumno, es decir, la capacidad de hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada. (Sanjuan, 2012, p.2)

Es por tanto, imperativo que el profesor de lenguas que pretenda desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos se avoque a estimular su capacidad de auto reflexión y análisis de las estrategias seguidas para el aprendizaje de una L2/LE.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN O'MALLEY Y CHAMOT (1990)		
CLASIFICACIÓN GENÉRICA DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS REPRESENTATIV AS	DEFINICIONES
Metacognitivas	Atención selectiva	Prestar atención a los aspectos esenciales de las tareas de aprendizaje, como, por ejemplo, planificar el proceso de audición para descubrir palabras o frases claves.
	Planificación	Planificar la organización del discurso oral o escrito. c.
	Monitorización	Mantener la atención sobre una tarea, etc.
	Evaluación	Comprobar la comprensión o evaluar la producción lingüística.
Cognitivas	Ensayo Organización	Repetir los nombres de determinados objetos para ser recordados. Agrupar y clasificar las palabras, la terminología.
	Inferir	Usar información del texto para adivinar los significados de nuevos términos lingüísticos, predecir resultados o completar partes que faltan.
	Resumir	Sintetizar lo que se ha oído.
	Deducción	Aplicar reglas para la comprensión de la lengua
	Uso de imágenes	Usar imágenes visuales para comprender y recordar información verbal nueva
	Transferencia	Usar información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje.
	Elaboración	Conectar ideas contenidas en información nueva.
Sociales/afectivas	Cooperación	Trabajar con los compañeros para solucionar un problema, comprobar anotaciones, pedir opinión.
	Petición de Aclaraciones	Pedir que el profesor/a o compañero/a proporcione una explicación adicional, reformulando la idea o poniendo ejemplos.
	Diálogo interior	Usar redirección mental del pensamiento para asegurarse de que una actividad será realizada con éxito o reducir la preocupación sobre la tarea.

Tabla 4: Clasificación de estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990: 46 citado por Cea, 2016).

1.3.4.1 Consciencia Fonética y Fonológica

Dentro del ámbito de las estrategias de aprendizaje, existe un aspecto que parece axial, el desarrollo de una competencia conocida como conciencia lingüística⁸. Como señala Sandes (2010, p. 51), algunos estudiosos consideran como factor importante para la adquisición de los patrones de sonidos de una L2 el nivel de competencia fonológica del aprendiente y su competencia metalingüística o metafonológica (Piske, 2008; Ranta, 2008).

En los últimos años, como afirma Fernández (2013, p. 2), diferentes investigadores del campo de lingüística, logopedia, pedagogía y didáctica de L2 han volcado su interés hacia el estudio de la consciencia lingüística por su papel en el desarrollo eficiente del lenguaje oral y, consecuentemente, de la lecto-escritura. La mencionada autora añade:

El desarrollo de la consciencia lingüística durante el aprendizaje de una lengua proporciona al hablante la capacidad de utilizar conscientemente las palabras, de manejar las unidades lingüísticas, para la construcción de significados, la comunicación y la intervención en la sociedad en la que vive.

La consciencia lingüística, o capacidad metalingüística, se refiere al conocimiento que el sujeto tiene de los rasgos y funciones del lenguaje y de la reflexión y utilización que puede hacer sobre éste. Esto significa el control y la planificación que la persona establece intencionalmente sobre sus procesos cognitivos, tanto en comprensión como en producción.

Entre las capacidades metalingüísticas se encuentra la competencia metafonológica que corresponde a la capacidad de identificar los componentes fónicos y fonológicos de las unidades lingüísticas y manipularlas de manera consciente.

Algunos autores prefieren realizar la distinción entre consciencia fonética y fonológica: Fernández (2013), citando a Lecumberri (2001), afirma que la consciencia fonológica implica el conocimiento de las unidades segmentales (vocales y consonantes) y suprasegmentales (sílabas, acentuación, entonación) así como de su funcionamiento en el sistema de la lengua. A su vez, la consciencia fonética se refiere al conocimiento de los sonidos de la lengua, sus

⁸ “(...) consciencia lingüística (...) , consiste en «el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla». Relacionado con el particular propósito de aprender, la consciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua, y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas”. (Diccionario de Temas Clave de ELE, online)

propiedades articulatorias, sus características acústicas y de percepción que los diferentes fonos pueden presentar en el habla.

Esta habilidad permite descomponer el lenguaje en diferentes unidades, siendo éstas las palabras, sílabas, fonemas y sonidos. La consciencia de los fonemas, también llamada consciencia segmental, constituye un caso especial de conocimiento fonológico por la relación especial que tiene con el desarrollo de la lectura y sus posibles dificultades. Como señala (Medrano 2015, p.6), "(...) en esta consciencia, se incluye la habilidad fonémica⁹ relacionada con el reconocimiento de los diferentes sonidos de cada letra dentro de una sílaba o una palabra".

La consciencia fonológica no se desarrolla de forma aleatoria, ni se adquiere de forma espontánea, como señala Fernández (2013), sino que debe ser estimulada. Por otro lado, de acuerdo con Freitas, Alves, y Costa (2007: 7), la consciencia fonética y fonológica se manifiesta en dos niveles diferentes, que implican un mayor o menor grado de consciencia del individuo:

- *Nivel implícito:* Desarrollando la sensibilidad para el sistema de sonidos de la lengua y para el conocimiento fonológico funcional, por ejemplo, a través de juegos con los sonidos de las palabras.
- *Nivel explícito:* Análisis consciente de los sonidos de las palabras, a través de actividades de aislamiento de los fonemas.

En el ámbito de la enseñanza de L2, el desarrollo de las competencias fonética y fonológica implica trabajar en clase la capacidad de discriminación auditiva (atención selectiva), el recurso a "oírse a sí mismo" mentalmente (planificación y monitorización) y a autoevaluarse. En suma, para desarrollar la autonomía en el aprendizaje en el campo de la dimensión fonético-fonológico, los alumnos harán un uso consciente de las palabras, es decir, serán conscientes de sus propias producciones y capaces de mejorar su competencia comunicativa empleando un recurso vital para garantizar la comprensión del mensaje. Para ello deberán saber identificar cuáles son las necesidades o deficiencias que poseen a fin de subsanarlas.

1.4 Enseñanza Explícita del Componente Fonético-Fonológico

La enseñanza del componente fonético-fonológico en clase de L2 no ha evidenciado un interés constante a lo largo de la historia de la didáctica de L2. El método gramática-traducción ignoraba completamente el tratamiento de la pronunciación, mientras que en los modelos estructuralistas tenía un papel protagonista. A partir de la década de los 70 del siglo

⁹ De acuerdo con Brandão (2004), la habilidad de consciencia fonémica se relaciona con el acto de segmentar los fonemas del habla y manipular tales segmentos.

pasado la pronunciación fue casi totalmente relegada de los currícula de enseñanza de lenguas, dando prioridad al tratamiento de la gramática y el léxico. El enfoque comunicativo, a pesar de la importancia otorgada a la comunicación oral, no dio relevancia al tema de la pronunciación, por considerar que lo más significativo era la fluidez comunicativa en oposición a la corrección fonética, a pesar de que la competencia fonológica está consagrada en el MCER (2002) como una de las que el alumno deberá desarrollar en su camino de aprendizaje de una nueva lengua.

Este aparente desfase entre la importancia dada a la comunicación oral y la atención inespecífica a los aspectos fonético-fonológicos (primeros baluartes de la comunicación del mensaje), puede justificarse por situaciones paralelas: primero las actividades de pronunciación se centran en la forma, mientras que el enfoque comunicativo se centra en el significado; este aspecto conlleva la segunda explicación, ya apuntada por Iruela (2007, p. 2), quien afirma que en el trabajo de los docentes “no se ha visto la coherencia entre las actividades tradicionales empleadas en la pronunciación y una perspectiva de uso significativo del lenguaje y con un propósito comunicativo”.

Desde finales del siglo XX asistimos a un interés renovado por el tema de la pronunciación y sus implicaciones didácticas, debido al impulso generado por los estudios en lingüística y psicolingüística, lo que ha traído consigo la aparición de gran cantidad de trabajos centrados en la enseñanza del componente fonético-fonológico (Celce-Murcia 1996; Cantero 1994; Ponch 1999, Llisterri 2003, Iruela 2004, entre otros).

No obstante, Iruela (2004: 15) hace hincapié en que “la pronunciación no ha seguido el mismo camino que otras áreas de la enseñanza comunicativa de lenguas, como la gramática o la expresión escrita”. Pese al aumento de diversos trabajos sobre el tema de la pronunciación y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de una L2, parece que cuesta dar el paso de llevar al salón de clase la multiplicidad de propuestas que existen actualmente en esta área. En este orden de ideas, Bartolí señala que:

...la enseñanza explícita de la pronunciación parece estar relegada a un segundo plano o simplemente suprimida. Tanto los profesores como los alumnos y los creadores de materiales son conscientes de la importancia de la pronunciación para conseguir una comunicación eficaz. Pero pocos objetivos de aprendizaje ponen tan en evidencia la vulnerabilidad de todos los participantes en este proceso y las distancias entre las creencias y la actuación. (Bartolí, 2005, p.8).

En el caso específico de la enseñanza del español en Portugal, de un modo general los manuales de ELE siguen otorgando importancia irregular al tratamiento de la pronunciación, como revelan algunos estudios como el elaborado por Vieira (2015, p. 74-75), quien concluye que:

(...) a grandes rasgos [...] la competencia fonológica se aborda en unos manuales de forma superficial y resumida, mientras que otros se centran más en esta competencia (...), todos los manuales trabajan los rasgos segmentales en detrimento de los suprasegmentales (...), no existe una continuidad entre el tema y el trabajo de la competencia fonológica, dando la sensación de que es una competencia que debe ser tratada aisladamente.

A modo de resumen podemos afirmar que son varios los factores que pueden estar implicados en esta situación, algunos de ellos son: a) El mito de que el español lengua eminentemente fonética, ampliamente extendido en algunos manuales y páginas web sobre la enseñanza de ELE: “*El español es fácil de pronunciar*”, “*el español se lee tal como se escribe*”, “*la mayoría de los sonidos del español se parecen a los de otras lenguas*”, etc. b) las creencias y falta de formación de los profesores sobre el componente fonético- fonológico; c) las dificultades inherentes a la adquisición del componente fonológico, especialmente en alumnos adultos; c) la duda sobre qué variante enseñar; y, d) los condicionantes emotivos y motivacionales de los alumnos.

1.4.1 ¿Qué enseñar?: ¿Fonética, pronunciación o corrección fonética?

Como ya se ha expuesto anteriormente, es frecuente encontrar estudiantes de L2 que leen y escriben bien, pero que tienen dificultades de comprensión auditiva en la L2 y que hablan con un marcado “acento extranjero” que, en algunos casos, puede generar errores de comprensión.

La causa más frecuente de este hecho es que en la formación de estos alumnos haya fallado de algún modo el proceso de adquisición/aprendizaje del componente fonológico de la lengua: o por fallas imputables a algunos de los factores anteriormente citados o a un déficit en la enseñanza de este aspecto de la lengua.

Diversos autores han enumerado un conjunto de dificultades que enfrentan los profesores de L2/LE al entrar en el apartado de la didáctica del componente fonético-

fonológico de la lengua, la primera de las cuélicas es qué deben enseñar: ¿Fonética, pronunciación o corrección fonética?

Con mucha frecuencia se emplean los conceptos de “fonética”, “pronunciación” y “corrección fonética” como sinónimos, pero diversos autores (como Cantero, 1998 y Llisterri, 2003) defienden una clara distinción entre ellos, aunque los mismos puedan mantener establecer relaciones simbióticas. Consideramos que al entrar en el campo de la didáctica de lenguas es pertinente establecer claramente estas definiciones, a fin de determinar qué le será pedido a un profesor de idiomas saber para la enseñanza de los sonidos del habla y como ellos se estructuran en la cadena hablada.

Como se verá más adelante, en el capítulo número 3, la fonética es una rama específica de la lingüística, que exige conocimientos profundos que no son esperados en un profesor de lenguas, básicamente porque, como apunta Llisterri (2003, p. 91), “la enseñanza de la fonética consiste en una reflexión específica sobre el sistema que suele realizarse en el marco de los estudios de filología”. Por lo tanto, a menos que se trate de casos muy específicos, como alumnos de un nivel superior que así lo soliciten, o de estudiantes con fosilizaciones, los profesores no tienen que enseñar a hacer una transcripción fonética, por ejemplo. No obstante, se espera que un profesor de L2 tenga suficientes conocimientos de fonética para interpretar adecuadamente los sonidos no sólo de la lengua que enseña sino de la L1 de sus alumnos.

Corrección fonética, por su parte, implica el conocimiento esencial de las reglas de producción de los sonidos de un idioma y como estos varían en función no sólo del lugar de la palabra en que aparecen (contexto fónico) sino además de las variedades diatópicas que cada lengua puede poseer. La corrección fonética es necesaria cuando en la producción oral de los alumnos se detectan errores que es necesario solventar. Es decir, es una actividad que se realiza “a posteriori”, con el objetivo de corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos y puede constituirse en un auxiliar de la enseñanza de la pronunciación. Tradicionalmente la corrección fonética sigue un enfoque preceptivo, esto es, los alumnos deben seguir las normas de pronunciación y todo fallo que se desvíe de la norma debe ser corregido. Sin embargo, actualmente surge una nueva tendencia en la corrección fonética a la que Cantero (1998) denomina *perspectiva comunicativa*, en la cual no se insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE.

La pronunciación constituye nuestra primera tarjeta de presentación en la comunicación oral, transmite información sobre nosotros ante nuestros interlocutores y puede constituirse en una barrera difícil de superar, que impida la mínima inteligibilidad, o en una puerta abierta a la comunicación. Al hablar de pronunciación nos referimos a la percepción y producción del habla, su enseñanza implica no es sólo ofrecer modelos de habla para que los alumnos los repitan hasta su asimilación, sino que es también enseñarles a distinguir los

sonidos que componen la lengua meta y asimilarlos en bloques significativos, como señala Cantero (1998), implica enseñar estrategias que “permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral genuino y espontáneo, en su conjunto” (p. 548).

El PCIC ofrece un apoyo significativo para los profesores de ELE porque presenta en el capítulo 3 de cada volumen amplia información sobre los objetivos y contenidos que deben ser tratados en cada uno de los niveles de aprendizaje del español. No obstante, en la introducción de este capítulo advierte que: “la pronunciación resulta especialmente compleja, quizás más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE” (Instituto Cervantes 2007, cap. 3, introducción).

En un esfuerzo por integrar el enfoque comunicativo con la enseñanza de la pronunciación, en la actualidad se habla de la *didáctica de la pronunciación* que consiste en un enfoque metodológico que propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto.

1.4.2 ¿Cómo enseñar?

Una vez delimitados los conceptos con los que pretendemos trabajar y las teorías que, de algún modo, han guiado el desarrollo de los mismos, nos preguntamos cómo profesores de LE cómo enseñar pronunciación y cómo aplicar en su momento adecuado, criterios de corrección fonética.

Para comenzar, resulta útil la observación del PCIC en su introducción sobre que un profesor de lenguas no tiene que seguir un único enfoque metodológico sino que puede emplear “una orientación ecléctica y de naturaleza integradora, en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que se hayan demostrado positivas”.

En este orden de ideas, especialistas, como Llisterri (2003) proponen una metodología para la definición y programación de la enseñanza de la pronunciación fundamentada en tres puntos de base: qué variante del español enseñar, qué nivel de conocimiento tienen de partida los alumnos y cuál es el nivel que se pretende alcanzar, lo cual guarda relación con la selección y programación de los contenidos.

Aunque no existe un consenso sobre cuál es la norma de pronunciación que debe regir la enseñanza de ELE, está claro que se considera inviable que un profesor cambie su forma de hablar para adaptarla a una variedad del español. En este mismo orden de ideas, Ponch (1999) afirma que el profesor de lenguas debe enseñar que la lengua tiene variantes y que no existe una forma de hablar que se considere correcta, lo cual nos lleva a concluir que un profesor de L2/L2 debe poseer suficiente información sobre las variantes diatópicas y diafásicas que le permitan responder a las dudas o preguntas de sus alumnos. Llisterri (2003)

propone ofrecer muestras de lengua con diferentes acentos que permitan ampliar el inventario fónico de los alumnos. Por su parte Bartolí (2005, p. 22) apunta una solución lógica para la discusión sobre que variedad de lengua enseñar:

Si la enseñanza/aprendizaje tiene lugar en el país de la lengua estudiada, lo más razonable es que los alumnos aprendan la variedad de la zona para así poder comunicarse con los nativos. En el caso en que la enseñanza/aprendizaje tenga lugar en el país de origen de los alumnos, tal vez lo lógico sea enseñar la variedad de su profesor, por ser su interlocutor principal.

El nivel de conocimiento que esperamos que alcancen nuestros alumnos se refiere al “grado de precisión fonética” que deberán alcanzar en un tiempo (o volumen de instrucción) específico, y este dependerá del análisis de necesidades realizado al inicio de la formación. En ocasiones, este nivel de corrección fonética viene determinado, o por lo menos insinuado, en los programas de formación en Lenguas Extranjeras de la enseñanza oficial. Pero, de un modo global se recomienda, prestar atención a la especificidad de cada grupo. En busca de ese conocimiento específico, algunos autores como Gil (2007), Llisterri (2003) y García (2010) sugieren que se pueden prever algunos errores derivados de las diferencias entre la L1 y L2, para lo que se recomienda utilizar de forma acertada la fonética contrastiva.

A partir de este punto debe realizarse un análisis de la IL de los alumnos, que enriquece y complementa el análisis contrastivo ya realizado, y que ayudará a comprender en qué etapa de desarrollo se encuentran y definir cuál es la mejor vía para cumplir con los objetivos predeterminados.

En cuanto a la selección y programación de los contenidos es casi unánime entre los autores la recomendación de que este trabajo se realice partiendo de los elementos de los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y prosodia) a los elementos segmentales (fonemas), y que la progresión se haga de la percepción a la producción.

1.4.3. Métodos de enseñanza de la pronunciación

Según Paredes (2013, p. 22) es posible identificar dos grandes grupos para clasificar los métodos de enseñanza de la pronunciación, en función de las teorías subyacentes sobre los procesos de adquisición de los sonidos de la L2: a) un enfoque intuitivo-imitativo que establece que la adquisición de los sonidos se realiza a través de la audición-repetición de los mismos y que no es necesaria una formación específica para ello; y, b) el enfoque lingüístico-analítico, que afirma que es necesario reforzar el proceso de audición y repetición de los

sonidos a través herramientas de apoyo como transcripciones fonéticas, esquemas, contraste L1 y L2, etc.

Desde una perspectiva histórica, los métodos de enseñanza de pronunciación de output han acompañado los cambios en los métodos de enseñanza de idiomas, pero principalmente la evolución de las teorías de adquisición del lenguaje. Los primeros métodos se apoyaban tan solo en la producción (como es el caso del método directo, el audio lingual o el fono articulatorio, entre otros). Más recientemente se ha dado paso a procedimientos metodológicos que están basados en el desarrollo de la percepción (como por ejemplo, el método fono articulatorio que identifica oposiciones fonológicas). Actualmente, sin embargo, no hay un método que destaque del resto, ni que sea consensual entre los lingüistas. Se describirán a continuación con más detalle algunos de los métodos adoptados para desarrollar la competencia fonológica de los alumnos de L2.

a) *El método verbo-tonal:*

Este método parte de dos postulados específicos: 1) los errores de pronunciación son resultado de la percepción deficiente de los sonidos de la L2; 2) la percepción muchas veces recibe influencias de los esquemas perceptivos de la L1 del estudiante.

A pesar de partir del concepto de la criba fonológica y de surgir en el ámbito del estructuralismo lingüístico, el método verbo tonal se adelantó a su tiempo en muchas facetas. En primer lugar, porque aboga por la ausencia de intelectualización en el proceso de adquisición de la fonética-fonología de la L2. En este sentido Gil (2007: 145) señala que en esta metodología la asimilación del sistema fonológico tiene que ser lo más natural posible y debe realizarse “sin pensar”, porque – insisten los verbotonalistas - la atención expectante se acompaña de una pre-percepción (Renard, 1971: 60) que condiciona la percepción correcta.

En segundo lugar, por primera vez, se concede prioridad absoluta a la comunicación oral sobre la escrita. Como señala Gil (2013: 145), este método “separa con rotundidad la enseñanza de la lengua hablada de la escritura, pues el lenguaje escrito puede interferir negativamente en el proceso de aprendizaje fónico”.

Una tercera característica de este método es la importancia que le confiere a la motivación e implicación afectiva de los estudiantes, pues estos son elementos esenciales para alcanzar los resultados deseados.

Finalmente, el último gran postulado del método verbo-tonal es que la enseñanza de la pronunciación debe comenzar por los elementos suprasegmentales (prosodia, ritmo y acento), y sólo después pasar a los segmentales.

El método verbo tonal se anticipó en diversos sentidos a muchos de los postulados considerados posteriormente, en los últimos

años del siglo XX, como auténticas innovaciones pedagógicas: la prioridad absoluta de la comunicación oral sobre la escrita, la importancia atribuida a la percepción, la integración obligada del contexto real, el recurso al componente no verbal de todo acto de comunicación, la consideración del proceso discente de la afectividad y la subjetividad y la relevancia que le es concedida al factor humano (Gil, 2007: 146)

b) *El método fono articulatorio:*

El objetivo de este método es que el alumno sea más consciente del sonido que debe producir, de cuál es la posición correcta de los órganos articulatorios para concentrarse en reproducir un determinado sonido y ser capaz de modificar la posición del mismo. Para ello este método explica detalladamente cómo se articula cada sonido utilizando los conocimientos fonéticos pertinentes y el recurso a un soporte audiovisual.

La tipología de ejercicios utilizada por este método incluye: a) practicar los sonidos en voz baja y con los ojos cerrados; b) transcripción fonética; c) empleo de láminas (como la ejemplificada en la Ilustración nº 2 que se presenta a continuación); y, d) la utilización de espejos que permitan a los estudiantes observar los movimientos de los componentes superiores del aparato fonador, etc.



Ilustración 2: Método fono articulatorio Tomado de: González Hermoso, A, y Romero Dueñas, C. (2002)

Este método ha recibido diversas críticas de autores como Llisterri (2003: 32), quien señala que esta metodología no tiene en cuenta los factores auditivos, por concentrarse excesivamente en la producción, no trabaja la discriminación de sonidos, ni tampoco el fenómeno de la coarticulación y se enfoca excesivamente en los elementos segmentales.

c) *El método de oposiciones fonológicas:*

Este método es también conocido como método de *pares mínimos*¹⁰ y se basa en la repetición de pares de palabras que contrastan significativamente entre sí debido al cambio de un segmento fónico entre ellas (i. e: casa/tasa, pero/perro).

Esta metodología parte del principio de que el alumno debe aprender a reconocer las diferencias de sonido entre los diferentes fonemas de la L2, agudizando la discriminación perceptiva, lo cual favorecerá la correcta articulación y la producción.

Se supone que los aprendices podrán deducir las reglas generales de pronunciación de los sonidos y contrastes fonológicos, lo que hace de este un método de enseñanza de la pronunciación muy sencillo de aplicar. Sin embargo, sus detractores presentan varias críticas, afirmando que saber discriminar un sonido no implica necesariamente que este sea producido de forma adecuada; por otro lado, señalan que los ejercicios propuestos pueden resultar de poco interés para el alumno ya que se limitan a practicar unidades segmentales, sin considerar elementos de prosodia.

d) *El método comunicativo:*

Con este método las cuestiones fónicas se tratan siguiendo una serie de pasos concretos. En primer lugar, se identifica el error sobre el que se va a trabajar; seguidamente, se buscan contextos en los que aparecen estos problemas fónicos, prestando especial atención a los que tengan más probabilidad de afectar negativamente a la comunicación. En tercer y último lugar, se llevan a cabo una serie de tareas comunicativas en las que se encuentren esos contextos. Según Gil (2007, p. 138), el error de este método es el hecho de que el profesor no interviene en el aprendizaje para corregir los errores, sino que son los mismos alumnos los que lo discuten y se corrigen entre ellos.

e) *El método tecnológico o laboratorio de idiomas:*

Este método trabaja la comprensión y la producción oral a través de herramientas electrónicas, recurriendo a la grabación de la producción oral por parte del alumno y su posterior comparación con un modelo de corrección fonética. La posibilidad de recibir comentarios orientadores por parte del profesor y permitir la autocorrección por parte del alumno es, sin duda, una de sus mayores ventajas.

Dependiendo de las características de las herramientas informáticas utilizadas, estas pueden clasificarse en dos grupos: las que incorporan reconocimiento del habla (como los

¹⁰ Es pertinente recordar que un *par mínimo* consiste en dos palabras que coinciden en todos los fonemas, a excepción de uno. Esta oposición fonológica lleva a un cambio en el significado de la palabra.

programas *Tell me More o Talk to Me*) y las que ofrecen la representación visual de la onda sonora (Llisterri, 2007: 91). Con estas herramientas el estudiante, de forma individual, escucha frases, palabras, diálogos completos producidos por hablantes nativos, puede grabar su voz reproduciendo lo que ha oído y después oír su grabación y compararla con las producciones nativas.

Una de las principales ventajas del *método tecnológico* es que estas actividades “se dirigen a la percepción y a la producción, permiten demostrar *ad óculos* las diferencias entre la pronunciación propia y las de los hablantes nativos y pueden usarse tanto para las unidades segmentales como para las prosódicas” (Paredes, 2013: 24).

En contrapartida, algunos expertos apuntan que este método no muestra los sonidos en un contexto comunicativo real, por lo que el ejercicio acaba convirtiéndose en una actividad poco significativa y de mecánica repetición.

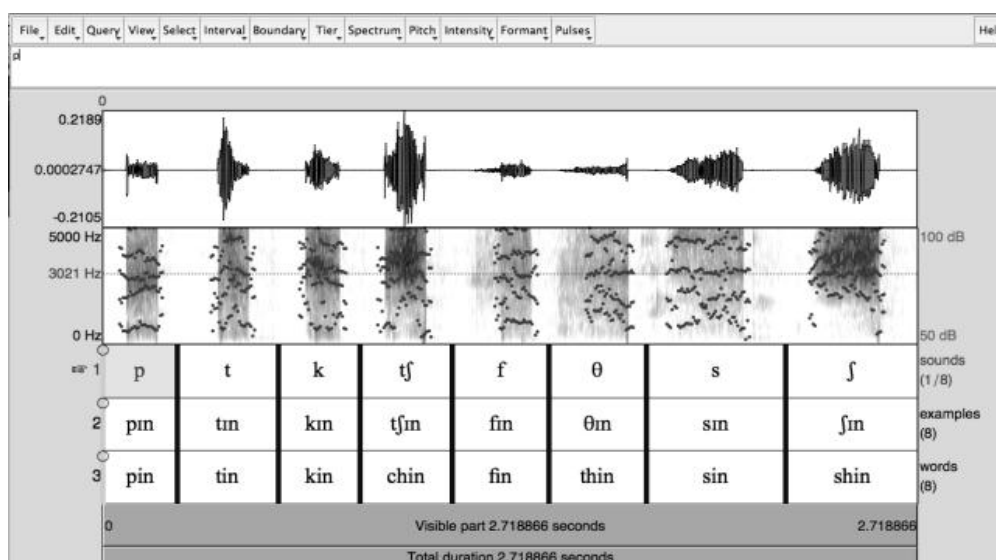


Ilustración 3: Utilización del Praat para registro, reproducción y análisis de las secuencias sonoras

Por otra parte, añaden que este método dificulta el trabajo autónomo del alumno, primero porque los softwares libres de análisis acústico de lenguas que pueden ayudar en la corrección de la pronunciación (como el que se puede ver en la Ilustración 3, el Praat¹¹ requieren una capacitación especial para su manipulación y las versiones comerciales (como los de Aurolog) son poco accesibles para muchos alumnos y profesores, debido a su elevado precio.

¹¹ **Praat** (del holandés "hablar") es un software gratuito para el análisis científico del habla usado en lingüística. Fue diseñado y continúa siendo desarrollado por Paul Boersma y David Weenink de la universidad de Ámsterdam. Puede ser instalado en varios sistemas operativos, incluyendo Unix, Mac y Microsoft Windows (95, 98, NT4, ME, 2000, XP, Vista).

Existen también en la Red algunos recursos que permiten trabajar los sonidos de diferentes idiomas, como es el caso de la página “Sounds of Speech” de la Universidad de Iowa (ver Ilustración nº 4), que posee un inventario completo de los diferentes sonidos del inglés, español y alemán. En el caso del español, esta página permite una comprensión de cómo se forma cada uno de los sonidos de esta lengua, a través de animaciones de video y diagramas articulatorios y muestras de audio que incluyen no solo el español peninsular sino además algunas variantes hispanoamericanas. Permite además observar a hablantes nativos pronunciando los sonidos consonánticos y vocálicos así como palabras que incluyen los fonemas seleccionados.



Ilustración 4: The Sound of Speech - University of Iowa Research Foundation.

La Fonética del Español es una página Web del departamento de Literatura y Lenguas Europeas de la Universidad de Oslo, que creó un conjunto de recursos electrónicos para la enseñanza y el estudio del español, agrupados bajo el nombre de Elektronisk spansk (Español electrónico) que son gratuitos y están abiertos a todos, tanto a los estudiantes de la propia institución como a cualquier otro interesado de Noruega o cualquier otra parte del mundo.

La Fonética del español es una página web desarrollada para ofrecer la posibilidad de profundizar de manera flexible en el sistema fonológico del español, haciendo uso de un ordenador con conexión a internet, un micrófono y unos altavoces: la página ofrece una introducción a los rasgos principales de la pronunciación y aborda la teoría desde una perspectiva práctica pues permite grabar y escuchar la voz del usuario, comparar la propia pronunciación con la de nativos de España y de América Latina y estudiar el desarrollo de la onda sonora comparando la propia grabación con la del ejemplo (Ver Ilustración nº 5).

Tjenester og verktøy

Kunnskapsressurser

Språk

Språkressurser på nett

Spansk

Elektronisk spansk

- Fonética
- Iber1501
- spa1000
- Spa1100

La fonética del español

Una introducción a los rasgos principales de la pronunciación que aborda la teoría desde una perspectiva práctica.

- Graba y escucha tu propia voz.
- Compara tu propia pronunciación con la de nativos de España y de América Latina.
- Estudia el desarrollo de la onda sonora y compara la tuya con la de la voz del ejemplo.
- Observa la línea melódica de los ejemplos y compárala con la de tu propia grabación.
- Solo necesitas un ordenador, un micrófono y unos altavoces (el programa puede tardar unos segundos en abrirse la primera vez).



Compara tu voz aquí.
Encuentras ejercicios interactivos abajo.
(Colourbox)

Contenidos:

- Antes de empezar
- 1. Las vocales del español – escucha, pronuncia y mira
 - 1.1 La vocal /a/
 - 1.2 La vocal /e/
 - 1.3 La vocal /i/

Ilustración 5: La página "La Fonética del Español" del Departamento de Literatura y Lenguas Europeas de la Universidad de Oslo

Tras haber comentado brevemente las principales metodologías existentes para el tratamiento y corrección de la pronunciación, cabe decir que ni expertos ni profesores se decantan por un método en particular. Es más, algunos abogan por la combinación de varios de ellos porque cada uno tiene ciertos beneficios respecto al resto.

Estas bases teóricas te han servido para realizar la programación de la parte empírica del proyecto, seleccionar objetivos, recursos, procedimientos de varios métodos con la intención de que la metodología de la enseñanza de la dimensión fonético-fonológica resultase más eficaz y significativa para el proceso de adquisición y aprendizaje de los alumnos.

1.5. Sistema fonético del español y del portugués: similitudes y diferencias

En este capítulo se realizará una descripción de los principales elementos fonológicos de las dos lenguas que participan en el estudio, el español y el portugués. En primer lugar, se establecerá una comparación entre ambas lenguas desde una perspectiva contrastiva, no solo con la intención de anticipar los posibles errores que los alumnos puedan cometer, sino también para establecer aquello que puede considerarse un error de pronunciación de estos elementos segmentales. A fin de garantizar la comprensión de este subcapítulo, se parte de las definiciones de lo que es fonética y fonología, seguido de algunos conceptos fonético-fonológicos que serán utilizados de aquí en adelante. Asimismo, sabiendo que dentro de un mismo idioma algunos fonemas pueden tener realizaciones diferenciadas, debido a las variantes diatópicas, o de otro tipo, también se establecerá cuál será la variante, tanto de la

L1 como de la L2, considerada guía de esta investigación y las razones que nos llevaron a esa elección.

1.5.1. Definiciones básicas en fonética y fonología

1.5.1.1. Fonética

Por Fonética se entiende el estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación humana, como son el *timbre, tono, intensidad*, así como también describe el modo en que estos se producen (*componentes del aparato fonador*) y cómo se perciben (Cantero, 2003, p.2). Es una rama científica independiente que busca el conocimiento formal y detallado de las características, articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua.

Es una ciencia interdisciplinar que recurre a otras ramas del saber como la acústica, la fisiología, la psicología, neurología, etc. y que se divide en tres ramos de investigación. Al estudio de cómo se producen los sonidos, mediante la articulación de los órganos fonadores, se le conoce como Fonética Articulatoria. A la rama de la fonética que estudia las ondas sonoras, sus cualidades de timbre, tono e intensidad, como se transmiten se llama Fonética Acústica y, finalmente, cuando se estudian los procesos de audición y percepción de los sonidos de la cadena hablada nos referimos a la Fonética Perceptiva.

Sin embargo, los sonidos por sí mismos no conforman el habla humana o lenguaje oral, que es la sucesión organizada de diferentes sonidos, producto de su articulación. Esta estructuración de los sonidos de una forma característica de cada lengua es el objeto de estudio de la fonología.

1.5.1.2. Fonología

Gil (2007, p. 540) define fonología como la “ciencia que estudia la organización lingüística de los sonidos de las diversas lenguas”. Es decir, esta rama del conocimiento se encarga de la clasificación de los sonidos del habla desde un punto de vista lingüístico: cómo se organizan los sonidos en categorías funcionales (llamadas fonemas) a fin de poder ser reconocidos y utilizados por los hablantes.

La fonología presenta modelos de pronunciación basados en la estructura de una lengua y en sus posibles variantes dialectales. Por ejemplo, en español peninsular estándar las palabras: ceniza, jarabe y lluvia se pronuncian con los siguientes fonemas:

Palabra	Fonema
Jarabe	/X/

Ceniza	/Ø/
Lluvia	/ʎ/

Pero en algunas variantes dialectales del español, como por ejemplo la variante caribeña las mismas palabras se pueden pronunciar:

Palabra	Fonema
Jarabe	/h/ (h aspirada)
Ceniza	/s/ (seseo)
Lluvia	/j/ (yeísmo)

Así pues, la fonética pretende explicar cómo funcionan los sonidos de la lengua desde su realidad material, al paso que la fonología estudia y clasifica dichos sonidos en diferentes categorías y esta permite “establecer la norma de pronunciación” (Cantero, 2003, p. 4).

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a concluir, por lo tanto que, a pesar de constituir campos de estudio separados, la fonética y la fonología son interdependientes, afectando una a la otra en función del uso y evolución del lenguaje.

1.5.1.3 Fono y fonema

En el habla humana *fono* es cada uno de los segmentos de características acústicas particulares y con duración típica en que podemos dividir una secuencia sonora. Por su parte, un *fonema* es la unidad fonológica básica, podríamos decir que los fonemas son la intelectualización de los *fonos* que es la realidad física, los sonidos producidos por cada lengua. Los fonemas son, por tanto, una concepción funcional y abstracta que permite estructurar el inventario fonológico de cada lengua.

Los fonos son representados por la transcripción fonética que hace uso de símbolos acordados en el Alfabeto Fonético Internacional (de aquí en adelante **IAP**¹²) y que se representan entre corchetes como, por ejemplo, [tra'βaxo] es la transcripción de “trabajo” y [deðika'θjon] de “dedicación”. En estos ejemplos cada “letra” corresponde a la representación de cada uno de los fonos que se reúnen para producir la palabra t-r-a-b-a-j-o. En los ejemplos dados, el signo (´) marca la sílaba tónica de cada palabra.

Por su parte, el fonema es, “la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos” (Quilis, 1993, p. 27), es decir los fonemas son elementos fónicos abstractos, son la racionalización de los fonos.

¹² IAP: siglas en inglés de International Phonetic Alphabet.

Los fonemas no pueden ser considerados por sí solo como comunicación oral, constituyen los eslabones de la cadena hablada, organizados en secuencias que pueden formar sílabas y esas sílabas, palabras. Cada lengua posee un inventario finito de estos elementos sonoros, pero estos sonidos por sí mismos, fuera de un sistema lingüístico mucho más amplio, carecen de significado.

Dado que el estudio no pretende ser un tratado de fonología sino que se orienta hacia la didáctica de lenguas, hemos preferido emplear el término fonema como hiperónimo de fono-sonido, evitando así una sobrecarga estilísticamente desagradable. Se hará la distinción entre fonema y fono cuando el texto así lo exija.

En la comunicación escrita cotidiana (fuera del contexto de los estudios fonético-fonológicos), los fonemas son representados por *grafemas* (comúnmente conocidos como letras), que constituyen las unidades mínimas e indivisibles de la escritura de una lengua. La relación fonema-grafema no es directa ni unívoca: en español por ejemplo hay fonemas que tienen dos o más grafemas, como ocurre con el fonema /k/ que tiene tres grafemas asociados: la ce («c»), la ka («k») y la cu («q») (correspondientes a palabras como “casa, kilo, queso” respectivamente). A su vez, existen grafemas que pueden asumir más de un fonema, por ejemplo la letra «g» que puede asumir el fonema /g/ (gato, gusto) o /X/ (Gertrudis, geografía).

Hay también grafemas sin sonido, es decir, sin ningún fonema relacionado, como es el caso de la hache («h»), exceptuando algunos anglicismos (como en “hámster”), en que esta se pronuncia como “hache aspirada”. Por otra parte, un único fonema puede simbolizarse ortográficamente con un dígrafo, es decir, con dos grafemas a la vez, por ejemplo, “perro” («r» cuya transcripción fonética es /r/), o chino («ch» representado fonéticamente por /tʃ/) y, al contrario, un grafema puede simbolizar más de un fonema a la vez, como es el caso de palabras como “examen” o “taxi”, que se escriben con «x», en cuya pronunciación es necesario recurrir a la conjugación de dos sonidos, representados fonéticamente por el siguiente símbolo: /ks/.

En el Alfabeto Fonético Internacional los sonidos se dividen en tres secciones: un conjunto de signos que representan los sonidos, subdivididos en Vocales y Consonantes, donde se compendian los sonidos “básicos” del habla humana; un conjunto de marcas denominadas diacríticas que especifican la pronunciación de ciertos fonemas y un conjunto de símbolos que indican cualidades de la pronunciación, tales como velocidad, tono y acentuación¹³.

En este trabajo nos guiaremos por las descripciones de los fonemas consonánticos, siguiendo las siguientes convenciones:

- Los fonemas aparecen representados entre barras (/ /) - /b/.

¹³ Para más información se puede consultar la página de Asociación Fonética Internacional

- Los grafemas (o letras) estarán representados entre dípteros (« ») – «c».
- Para las transcripciones fonéticas utilizaremos corchetes [] - [un 'loro 'xoβen]

En este trabajo se realizará la comparación de 9 fonemas consonánticos en portugués y español, los cuales serán descritos con detalle en el próximo subcapítulo. Un fonema consonántico es aquel que es producido mediante la obstrucción o fricción del paso del aire por el tracto vocal. De acuerdo con Quilis (1993, p. 36) el inventario fonológico del español cuenta con diecinueve consonantes presentes en todas las variantes del español. La tabla que aparece a continuación describe los fonemas consonánticos del español incluyendo dos semiconsonantes. ¹⁴:

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa		β	f				θ	ð	s			ʃ	x	ɣ
Africada											tʃ	dʒ		
Nasal		m		ɱ		ɲ		ɳ		n		ɲ, ɲ̃		ŋ
Lateral						l̥		l̄		l		ʎ, ʎ̄		
Vibrante simple										r				
Vibrante múltiple										̄r				

		Anterior	Central	Posterior
Vocales	Semi-consonante	j		w
	Semivocal	̣i		̣u
	Alta	i		u
	Media	e		o
	Baja		a	

Tabla 5: Cuadro fonológico de las consonantes del español. Tomado de: Laboratorio de Fonética – Universidad Autónoma de Barcelona.

¹⁴Según el *Gran Diccionario de la Lengua Española*. (2016): “Se aplica al sonido vocálico, por lo general la *i* y la *u*, que forma el margen inicial de un diptongo y se pronuncia con los órganos de articulación más cerrados que las vocales y más abiertos que las fricativas”.

Al igual que en español, en portugués también existen diecinueve sonidos consonánticos” con oposiciones significativas” según Câmara (1977, p. 73), como se puede ver en la ilustración siguiente.

Punto de articulación		Modo de articulación				
		Oclusivas		Fricativas	Laterales	Vibrantes
		Orales	Nasales			
Bilabiales	Sonora	b	m			
	Sorda	p				
Labio-Dentales	Sonora			v		
	Sorda			f		
Ápico-Dentales	Sonora	d		z		
	Sorda	t		s		
Alveolares	Sonora		n		l	r
	Sorda					
Palatales	Sonora		ɲ	ʒ	ʎ	
	Sorda			ʃ		
Velares	Sonora	g		ɣ	ʀ	
	Sorda	k				

Tabla 6: Cuadro de consonantes del portugués. Fuente: Instituto Camões

Los parámetros para describir los sonidos consonánticos varían, pero el más difundido establece una clasificación de estos sonidos en función del **punto** (zona) **de articulación**, su **modo de articulación** y la **intervención o no de las cuerdas vocales** en su producción.

El punto de articulación indica cuáles son los elementos del aparato fonador que intervienen en la formación del sonido (ver Ilustración nº 6 sobre los componentes del aparato fonador). De acuerdo con este criterio el punto de articulación de un fonema puede ser:

Punto de articulación	Características (qué partes del aparato fonador intervienen en su producción)	Ejemplo (grafemas como)
Bilabial	Participación de los dos labios	«p» «b»
Labiodental	Labio inferior y dientes superiores	«f»
Interdental	La lengua entre los dientes	«z»
Dental	La lengua detrás de los dientes superiores	«t» «d»

Alveolar	Lengua sobre la raíz de los dientes superiores	«l» «s» «r» «rr» «n»
Palatal	La lengua y el paladar	«ch» «ll» «ñ»
Velar	La lengua y el velo del paladar	«k» «g» «j»

El modo de articulación se refiere a la mayor o menor obstrucción en la salida del aire por **medio de la articulación** el tracto bucal. Existen básicamente seis modos:

- **Oclusivos:** se produce un cierre más o menos momentáneo de la cavidad bucal que impide la salida del aire, p.e. /b/;
- **Fricativos:** Se produce un estrechamiento por donde pasa el aire rozando, son fricativos /f/ /z/ /X/ /s/;
- **Africados:** se produce una oclusión seguida de una fricación, ejemplo fonema /tʃ/ (la «ch»);
- **Nasales:** son aquellos fonemas en los cuales parte del aire pasa por la cavidad nasal;
- **Laterales:** son aquellos en los que se produce un rozamiento del aire contra los dos lados de la cavidad bucal. Son los fonemas: /l/ y /ʎ/;
- **Vibrantes:** se produce un rozamiento del aire contra la punta de la lengua, son los fonemas /r/ y /ʀ/.

Igualmente, en la clasificación de las consonantes se tiene en cuenta la actividad de las cuerdas vocales: si estas vibran, se llaman consonantes **sonoras**, cuando no hay vibración, se denominan **sordas**.

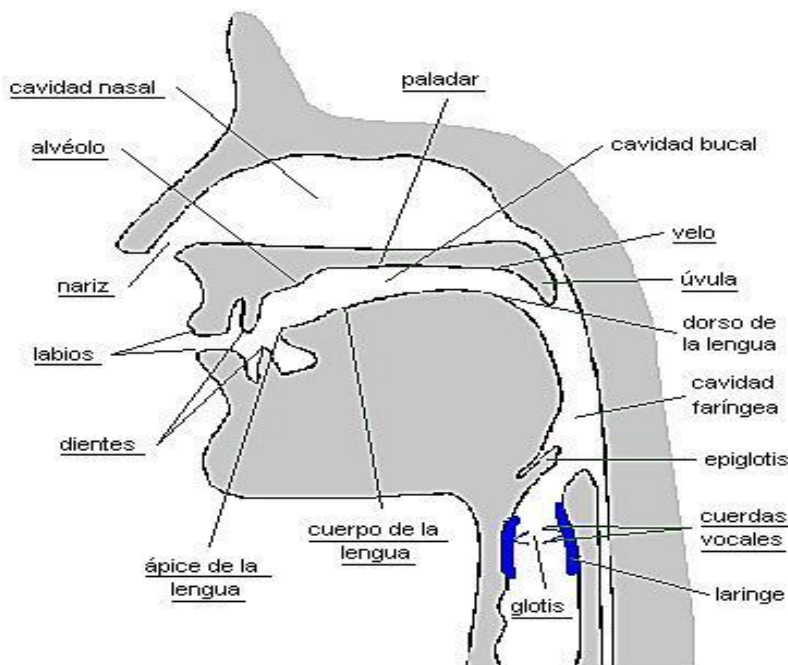


Ilustración Nº 6: Elementos que componen el aparato fonador. Tomado de: "Apuntes de Fonética II".

Otros términos que serán frecuentemente utilizados en este trabajo son:

- **Alófonos:** En fonética, se llama alófono a las variaciones acústicas que un mismo fonema puede presentar dentro de determinado idioma, sin llegar a tener un valor diferenciador. Su existencia depende del contexto fónico que le rodea o de la variedad geográfica, social.
- **Cadena fónica:** Término de la lingüística que se refiere a la cadena hablada. Constituye un conjunto de fonos que componen una secuencia específica para determinada lengua, que es comprensible para los hablantes de la misma
- **Elementos segmentales:** en la cadena hablada los sonidos se suceden uno tras otro de forma secuencial. Si descomponemos los eslabones de esa cadena tendremos los segmentos del habla o elementos segmentales: las vocales, las consonantes de un idioma.
- **Elementos suprasegmentales:** o prosódicos, constituyen los elementos que pueden alterar la producción y percepción de los sonidos: el acento, la entonación y el ritmo.
- **Grafema:** Tal como ya fue indicado anteriormente, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (en adelante RAE), el grafema es la unidad mínima e

indivisible de la escritura de una lengua. La convención lingüística para representar grafemas consiste en escribir dichos signos entre dígrafos¹⁵.

1.5.2 Parámetros para el estudio de los fonemas

Para estudiar las dificultades que en el plano fonético-fonológico presentan los estudiantes de L1 portuguesa en su aprendizaje del español como L2, se decidió delimitar el campo de estudio a nueve fonemas consonánticos que suelen provocar un número de errores significativos entre los estudiantes portugueses; otro de los criterios utilizados para seleccionar los ítems en estudio es que la mayoría de los sonidos seleccionados (con única excepción de la “s”) tienen un número reducido de alófonos o incluso ninguno.

En la descripción comparativa de los nueve fonemas implicados en este trabajo, nos guiaremos, en el caso del portugués, por la variante peninsular, o “*português padrão*” o europeo que es definida por la mayoría de los autores portugueses como el “*conjunto de usos lingüísticos das classes cultas da região de Coimbra-Lisboa* (Cunha e Cintra, 1984, p. 10)¹⁶.

Según la información que se presenta en la página web del Instituto Camões, una característica del portugués europeo, que constituye la mayor diferencia con el portugués de Brasil, se relaciona con las vocales no acentuadas, que son mucho más audibles en el portugués brasileiro que en el europeo. En la variante peninsular de la lengua las vocales son muy reducidas, lo que lleva en muchos casos a su supresión a nivel fónico. “Esta característica do Português Europeu tem como consequência que os estrangeiros compreendem melhor a pronúncia de um brasileiro do que de um português, sentindo, neste último caso, que a língua parece ter só consoantes” (Instituto Camões)¹⁷.

Otra característica es la pronunciación de la consonante fricativa, que se escribe «s» como en *lista*, o como «z» en *rapaz*. En el portugués europeo esta consonante es palatal /ʃ/ o /j/ en función de que se encuentre antes de una consonante sonora o sorda (como en *mesmo* [ˈmɛʒmu] o *lista* [ˈliʃtɐ]). Como se afirma en el apartado “A pronúncia do Português Europeu” del Centro Virtual Camões “(...) esta consoante é muito frequente por ser o sufixo do plural e por terminar vários radicais, [o qual] provoca nos ouvintes a sensação de que o Português Europeu tem muitos sons palatais”.

¹⁵ Corchete angular « ». Fuente RAE.

¹⁶ De aquí en adelante, al referirnos al portugués emplearemos la expresión portugués europeo o simplemente portugués. No serán consideradas las variantes alofónicas del portugués de Brasil ni de otras regiones de luso hablantes.

¹⁷ Página Web del Instituto Camões.

En cuanto al español, tomaremos como referencia el español estándar peninsular septentrional ¹⁸, por ser el que sirvió de base para la normalización del idioma en la península, a partir del siglo XVII; por ello, el español septentrional tiende a considerarse más conservador y el más cercano en muchos aspectos al español normativo.

Entre los rasgos que identifican a la variante estándar, los más representativos según Durango (2014, p. 16) son los siguientes:

- a) la /s/ silbilante fuerte, de articulación áptico-alveolar;
- b) el fonema [θ], para representar a la «z» y «c»
- c) el fonema fricativo velar sordo /X/ , a veces uvular y muy estridente y muy poco presente en América (donde la variante velar sólo se oye en el interior de México y en algunas zonas de América del Sur);
- d) ausencia de yeísmo (al menos en la norma clásica): pronunciación de la letra «ll» como /ʎ/. Sin embargo, en gran parte de Castilla y en la variedad del castellano que se considera estándar en España, la articulación /j/ para /ʎ/ (pollo = poyo) está muy extendida, especialmente en las capitales; y,
- e) enmudecimiento de la /d/ final en palabras oxítonas: "*salud*" /salú/, "*verdad*" /verdá/.

Así pues, a lo largo de este trabajo, nos referiremos de aquí en adelante a esta variante del castellano simplemente como español estándar o simplemente español.

1.5.3. Los fonemas estudiados en portugués y español

En este subcapítulo se expondrá la descripción de los fonemas consonánticos implicados en este estudio. Se comenzará por la descripción del fonema, seguido por sus realizaciones en español y después en portugués, a fin de establecer aquello que se considere como norma de pronunciación y por consiguiente los errores que se puedan producir por desvío de los patrones establecidos.

Fonema /b/

En español el fonema /b/ que se observa en los grafemas [B-b] y [V-v] es oclusivo, bilabial, sonoro. Navarro (1999, p. 84) afirma que el fonema /b/ se produce como una oclusiva, bilabial sonora siempre que se encuentra en posición inicial absoluta (bata, vello, brazo) o cuando va precedida de consonantes nasales («m», «n»), (hombre, invento). Este fonema posee otra realización, representada por el símbolo /β/, aproximante bilabial sonora, que se diferencia del oclusivo bilabial porque la pronunciación es más relajada, los labios apenas se

¹⁸ Por español estándar peninsular septentrional se entiende la modalidad del español empleada en el centro y norte de España (área que va desde la Comunidad Autónoma de Cantabria a norte, hasta Castilla La Mancha a sur e incluye gran parte de la comunidad autónoma de Castilla y León) por oposición al español meridional o andaluz.

aproximan. Este alófono se produce en posición intervocálica (nabo, robo) y después de consonante, excepto «m» y «n» (salvaje, cerveza).

Segundo Navarro (1932, p. 88) en algunas palabras con los prefijos *ob* o *sub*, que se escriben con b, fonéticamente no aparecen pronunciadas, como por ejemplo en obscuro (oscuro); suscribir (subscribir), substancia (sustancia), lo cual explicaría por qué la grafía de estos términos ha ido cambiando.

En relación con el portugués, la realización de /b/ se produce en las mismas posiciones que en español: “en ambos idiomas encontramos este sonido como oclusivo, bilabial sonoro, principio absoluto tras pausa, después de nasal y en posición implosiva¹⁹ en un registro muy cuidado” (Férriz, 2001, p. 227).

En un primer momento, se puede afirmar que en portugués la realización de este fonema coincide con la del español en palabras como bruma, bestia, bonito, samba, embalar, etc, tal y como afirma Férriz (2001, p. 228): “la realización de la /b/ se produce en las mismas posiciones tanto en portugués como en español: principio absoluto de palabra tras pausa, después de nasal, y en posición implosiva en registro muy cuidado (obtusos, abnegación).”

La única excepción la constituyen las palabras escritas con [v - uve] que en portugués se pronuncian empleando el fonema fricativo labial sonoro /v/, inexistente en español. Como apunta Brandão (2003, p. 185) pronunciar el sonido /b/ en palabras del español como *vida* y *convidar* presenta una dificultad a los aprendices lusos hablantes, especialmente en palabras semejantes en las dos lenguas.

Navarro (1999, p. 92) afirma que la distinción entre «v» y «b» no es un requisito recomendado de modo alguno en la pronunciación española y que lejos de estimar la producción labiodental de la «v» como un perfeccionismo, se considera una preocupación desnecesaria y pedante. Quilis (1993, p. 218) refuerza esta afirmación indicando que actualmente la producción de la uve como /v/ es un fenómeno de ultracorrección que debe ser evitado por los estudiantes de español.

Fonema /s/

Tanto en español como en portugués el fonema /s/ es fricativo alveolar sordo; es decir, se articula aproximando el ápice de la lengua a los alvéolos y dejando una pequeña abertura por la que sale el aire mientras las cuerdas vocales no vibran. Ortográficamente, en español estándar corresponde al grafema ese «s», pero es necesario resaltar que en casi todas las variantes de la lengua española este sonido puede corresponder con los grafemas ese «s», ce «c» y zeta «z».

¹⁹ Consonante implosiva: generalmente se refiere a consonantes oclusivas: que, por ser final de sílaba, como la *p* de *apto* o la *c* de *néctar*, termina sin la abertura súbita de las explosivas, también puede referirse a cualquier otra consonante situada en final de sílaba.

Este fonema puede presentarse en posición inicial de palabra o sílaba, *saber* [sa 'βer], al inicio o fin de sílaba interior, *casa* ['ka sa]; *casto* ['kas to] y a final de palabra, *mes* ['mes]. Como señala Ferriz (2001) articulatoriamente este fonema puede tener varias realizaciones, de las cuales indicamos aquí sólo dos:

1. En la variante más característica de la «s» castellana, tiene una “realización apical: el ápice de la lengua se aproxima a los alvéolos, la lengua toma una forma cóncava, el ápice de la lengua roza los alvéolos, los bordes de la misma se apoyan en la cara interior de los molares a ambos lados, esto hace que el aire al salir expirado produzca un sonido sibilante” (Ferriz (2001, p. 69).

2. La segunda realización más característica de la «s» es dorsal: la punta de la lengua desciende hasta apoyarse en la cara interior de los incisivos inferiores mientras el predorso toma una curvatura más o menos convexa.

En ambas realizaciones no hay vibración de las cuerdas vocales y se producen en todas las posiciones, excepto antes de una consonante sonora, en cuyo caso aparece la variante sonora.

Antes de consonante sonora (/b/, /m/, /l/ ,/r/, etc) el fonema /s/ posee una pronunciación con vibración de la cuerdas vocales (alófono /z/), que se observa cuando el grafema «s» (ese) aparece en posición implosiva²⁰ delante de una consonante sonora como en *isla* ['izla] o *rasgo* [ˈɾaʒo], no obstante, como afirma Ferriz (2001, p. 236), no tiene valor fonológico. Schuster (2009, p. 83) señala que en varias zonas de España e Hispanoamérica la /s/ posnuclear puede ser realizada con aspiración /h/, especialmente al final de sílaba y de palabra, p.e. *dos* ['doh], *casta* ['kahta], *los niños* [loh 'niño]; y que esta elisión²¹ de la /s/ es un fenómeno bastante extendido.

Al igual que en español, en portugués se observa el fonema /s/ como fricativo alveolar sordo, pero sólo coincide con la realización española cuando el grafema «s» aparece al inicio de palabras o sílabas como en *sopa*, *sábado*, *selaba*..

En portugués el fonema /s/ está asociado a los grafemas «s», «c» y «z» en diversas secuencias ortográficas. Esta discrepancia acentuada entre los sistemas fonológicos en ambas lenguas da lugar a una amplia gama de errores de interferencia en la pronunciación de los estudiantes portugueses de español. En este sentido, dos de las diferencias que se observan con mayor frecuencia en la realización de este sonido de los estudiantes de L1 portugués son las siguientes:

²⁰ Una consonante (o grupo de consonantes) se encuentra en posición implosiva, cuando está en coda silábica, es decir después de una vocal nuclear de sílaba.

²¹ Elisión: o pérdida fonética es un cambio fonético que consiste en la eliminación o pérdida de un sonido o conjunto de sonidos de manera regular en una palabra o conjunto de palabras.

a) En portugués el fonema /s/ presenta una realización predorsodental /z/ cuando el grafema «s» se encuentra en posición intervocálica o inicial de sílaba o en palabras tras pausa, como en *casa* ['kaza]. Esto frecuentemente induce a que los estudiantes de L1 portugués pronuncien de forma equivocada [profe'zor] en vez de [profe'sor].

b) La realización del grafema equis «x» con el sonido /s/ es frecuente en la lengua portuguesa al inicio y final de sílaba como en *éxito* ['esito] y *próximo* [pro'simo] .

Fonema /θ/

Fonema fricativo interdental sordo, se pronuncia situando el ápice de la lengua entre los incisivos superiores e inferiores, la lengua toca lateralmente los molares y el aire sale produciendo una fricción sin vibración de las cuerdas vocales.

Este español estándar peninsular, este sonido está asociado a las secuencias ortográficas (c + vocales e, i) y (z + vocales a, o, u) y puede aparecer en cualquier secuencia ortográfica:

- al inicio de palabra, *zapato* - [θa'pato],
- a inicio de sílaba anterior, *cazo* - ['ka θo],
- al final de sílaba interior o final de palabra, *azteca* - [aθ'teka], *pez* - [peθ].

Como se indica en la obra de Nuño (2008), en Hispanoamérica, Canarias y en zonas de Andalucía, los hablantes no distinguen entre /s/ y /θ/, pues pronuncian ambos grafemas “c” y “s” como /s/. Así pronuncian [se'resa] en vez de [θe'reθa] y cine como ['sine] en vez de ['θine], etc. A este fenómeno se le denominada seseo y se acepta como una forma de pronunciación correcta. Igualmente, en algunas zonas de España se observa el fenómeno contrario, el ceceo, que consiste en la producción de las palabras con «s» con el sonido fricativo /θ/. A diferencia del anterior, el ceceo no forma parte de la norma.

En lo que respecta al portugués, no existe el fonema /θ/. En este idioma el grafema «c» delante de vocales «e» e «i» se pronuncia como un sonido fricativo alveolar sordo /s/, de la misma forma que los dialectos seseantes del español, mientras que el grafema «z», seguido de vocal se realiza como un sonido fricativo alveolar sonoro /z/ (p.e.: *azeitona* - [ezej'tone], *benzer* - [bẽ'zer]). En portugués este fonema /z/ se representa con «s» en posición intervocálica (conciso: [kõ'sizu]).

A pesar de que el seseo no se considera como un error fonético debido a la extensión de su uso en las diferentes variantes y su aceptación en la norma culta, durante la intervención didáctica se decidió alertar a los estudiantes sobre las diferentes realizaciones de las “c” en el español peninsular, una de las cuales y bastante extendida en el español estándar es la que se realiza como /θ/. Esto coincide con la variante lingüística que normalmente presentan los docentes de español en esta universidad. Derivado de lo anterior,

si los alumnos portugueses de español L2 recurren al seseo será debido a un mecanismo de evitación o, simplemente, por falta de reconocimiento de su existencia.

Fonema /X/

Este fonema fricativo velar sordo se realiza aproximando el postdorso de la lengua al velo del paladar, dejando un espacio para que el aire salga continuamente.

Este sonido aparece asociado a las grafías «j», como en *julio* ['xuljo], *ajusticiar* [axusti'θjar] y «g» + vocales e, i como en *generoso* - [xene'roso] o *gigante* - [xi'yaNte].

Se produce en:

- Principio de palabra o sílaba, como en *jarabe* - [xa'raβe], *mejoría* – [mexo'ria];
- en posición intervocálica: *caja* - ['kaxa];
- rara vez se encuentra al final de palabra: *reloj* - [rɛ'lox], *boj* - ['box].

En portugués no existe el fonema /X/ del castellano. En los mismo contextos ortográficos («j» + *vocal*; «g» + *vocales e, i*) se produce el sonido fricativo palatal sonoro /ʒ/, en palabras como *gente* - ['ʒeNte], *gigante* - [ʒi'yaNte], *jurar* - [ʒu'rar], etc.

A pesar de no existir en portugués un fonema igual a /X/, “el sonido fricativo velar sordo /X/ no es totalmente ajeno al portugués, ya que es un alófono del fonema vibrante uvular /R/” Ferriz (2001, p. 237). Según este autor, en portugués europeo existe como variante individual y actualmente bastante extendida en el portugués de Lisboa. Simplificando, el sonido /X/ que en español corresponde a grafemas «j» y «g», en portugués se asocia a la «rr».

Esto nos ayuda a comprender por qué los estudiantes portugueses de español suelen sustituir el sonido velar sordo por el vibrante uvular en las palabras que contienen el grafema «rr» que se describirá más adelante.

Fonema /tʃ/

En español el fonema /tʃ/ es un sonido africado palatal sordo; se articula apoyando la lengua en el paladar durante un breve espacio de tiempo y separándolo inmediatamente para dejar salir el aire; está asociado al dígrafo «ch». Este fonema lo podemos encontrar en:

- Principio de palabra o sílaba: *corcho* ['kortʃo]
- Posición intervocálica: *pecho* ['petʃo]
- De acuerdo con Navarro (1999, p. 98), el sonido producido por /tʃ/ es más o menos semejante a la realización de la «c» italiana (como en *cento*), la «tx» en catalán *butxaca*, la «ch» en inglés (como en *church*) y el grafema «tsch» en alemán (como en *deutsch*), aunque, según el mismo autor, la parte fricativa del sonido español es más breve y más aguda que la que generalmente presenta dicha articulación en los demás idiomas citados.

Se trata de un sonido que tampoco existe en portugués, pues para la pronunciación del dígrafo «ch» la lengua portuguesa recurre a un fono fricativo prepalatal sordo /ʃ/ que

observamos en palabras como *chá* [tʃa] o *cachorro* [ke'ʃoru]. Se articula al acercar el predorso de la lengua al paladar sin vibración de las cuerdas vocales. En la pronunciación de palabras asociadas al fonema /tʃ/ del español nos encontramos que los alumnos portugueses lo sustituyen frecuentemente por el fonema /j/.

Para una aproximación a la realización de este fonema en español, el portugués debe recurrir a un sonido auxiliar «tch», como en la secuencia orográfica «tch» como en *tchau* [tʃ'aw], que sin embargo es más frecuente en el portugués brasileiro que en el europeo.

Fonema /j/

El fonema africado palatal sonoro /j²² está asociado ortográficamente a la «y» o «-hie» y de acuerdo con Quilis (1993, p. 291-292), ocurre en español de dos maneras:

- Cuando está en posición intervocálica o precedido de consonante que no sea [n] o [l]; en estos casos se articula con el dorso de la lengua contra la región palatal, dejando una pequeña abertura en el centro por donde escapa el aire; como en *mayo* ['majo], *disyuntiva* [disjuN 'tiβa] o *hierba* ['jerβa].

- Cuando se encuentra en posición inicial de palabra, tras pausa o después de consonante nasal «m» o «l» se pronuncia como *africada palatal sonora* (representada con el símbolo /dʒ/), se diferencia de la realización anterior en que la zona en contacto entre la lengua y el paladar es más amplia e interior y el ápice de la lengua se apoya en los incisivos inferiores. Este alófono se puede observar en palabras como *cónyuge* [koñ'dʒuxe] y *yeso* ['dʒeso].

En portugués no se produce el sonido /j/, pero mantiene semejanzas con el fonema portugués /ʒ/, también fricativo palatal sonoro, pero que se produce en contextos ortográficos diferentes, asociado a los grafemas «g» y «j», como en las siguientes palabras *gelo* ['zelo], *forja* ['ʃɔʒe] o *loja* ['loʒe].

Fonema /ʎ/

Tanto en español como en portugués el fonema /ʎ²³, es una consonante lateral palatal sonora. Para la producción de este sonido, el predorso de la lengua se apoya en la parte central del paladar y el aire sale por los laterales de la lengua y hay vibración de las cuerdas vocales. En español se transcribe ortográficamente por «ll» y en portugués generalmente corresponde al dígrafo «lh». Este fonema se diferencia del anterior /j/ por el hecho de que la corriente de aire es expelida por los laterales de la cavidad bucal y no por el centro. Según Nuño (2008, p. 91) en muchas regiones del mundo hispánico no se diferencia la /ʎ/ y la /j/.

²² En diversos textos también se le representa con el símbolo /ɣ/ del Alfabeto de la Revista de Filología Española (RFE).

²³ En diversos textos también se le representa con el símbolo /ʎ/ del Alfabeto de la Revista de Filología Española (RFE).

pronunciándose ambas como /j/, pues al pronunciar calle dicen ['kaye] en vez de calle ['kaɫe]. Este fenómeno recibe el nombre de yeísmo.

Al igual que el seseo, el yeísmo se encuentra ampliamente extendido en amplias zonas de España e Hispanoamérica y a pesar de que subsisten aún lugares en que se mantienen la distinción entre la pronunciación de la «ll» (/ʎ/) y la «y» (/j/), su creciente expansión (incluso entre los jóvenes en regiones tradicionalmente distinguidoras), hacen del yeísmo un fenómeno aceptado en la norma culta.

A este respecto, Fernández (1999, p. 40) señala que los lusohablantes, que en su sistema tienen el fonema /ʎ/ (como en *olho*) y no tienen el fonema /j/, suelen esforzarse en mantener la oposición que luego, para algunos de los hispanohablantes pasa desapercibida.

La pronunciación original del fonema /ʎ/ no supondría ninguna dificultad para los estudiantes portugueses de español; sin embargo, la cada vez mayor extensión del *yeísmo* les presenta un nuevo desafío en la adquisición de los patrones fonéticos de la L2.

Los fonemas /r/ y /r̄/

Las vibrantes en español /r̄/, vibrante simple, y /r/, vibrante múltiple, se distinguen por varias características, pero la primera y más destacada es aquella que da nombre a estos fonemas: el fonema vibrante simple consta de una sola vibración de la lengua, es momentánea; mientras que el vibrante múltiple está compuesto por dos o más vibraciones, es prolongable y la tensión de la lengua es mucho mayor que en la primera. En ambos sonidos hay vibración de las cuerdas vocales.

Ferriz (2001, p. 81) añade que la vibrante simple /r̄/ se articula cuando el ápice la lengua se eleva hasta tocar los alvéolos e inmediatamente retrocede y se produce una sola vibración. Ortográficamente coincide con la letra «r» simple y aparece en los siguientes contextos:

- En posición intervocálica: como en *pera* - ['pera];
- En posición implosiva, en el interior de una palabra: ejemplo; *corte* - ['korte]; y
- Después de consonante distinta de «n», «l» o «s»: ejemplo *trípode* - ['tripoðe]

Por su parte, la vibrante alveolar múltiple, representada por el fonema /r/, se articula colocando el ápice de la lengua en el centro de los alvéolos, pero se producen varias oclusiones al empujar el aire expirado y puede aparecer los siguientes contextos:

- Posición inicial de palabra: *rosal* - [r̄o'sal];
- Posición intervocálica *perro* - ['pēro];
- Después de consonantes «n», «s», «l»: *alrededor* - [alr̄eðe'ðor].

Este fonema puede aparecer representado por el grafema «r» simple (al inicio de palabra o antes de consonantes «n», «s» o «l»), o por el dígrafo «rr» en posición intervocálica.

También la lengua portuguesa posee dos fonemas vibrantes (simple y múltiple), que también coinciden con los mismos grafemas en secuencias ortográficas similares al español. Sin embargo, mientras que la vibrante simple coincide con el español en el punto de articulación, la vibrante múltiple en portugués se realiza de forma diferente: puede ser uvular /R/ y en algunos dialectos del portugués europeo “existe una variante dental a vibrante múltiple que se representa por /r/” (Mateus, 2005, p.1000). Hay que llamar la atención al hecho de que algunos autores describen esta vibrante como un fonema velar:

As palavras *rosa* e *muro* possuem ambas a letra <r>. No entanto, apesar de semelhantes, são sons diferentes: o <r> de *rosa* é um som mais carregado – /R/ – e o de *muro* mais suave – /r/. É esta diferença que faz com que distingamos as palavras *carro* e *caro*. O som mais carregado ou forte (vibrante velar) ocorre em posição inicial e medial de palavra, grafando-se com <r> em início de palavra e com <rr> em posição medial de palavra (Pereira, 2008).

En algunos dialectos del portugués esta /R/ uvular tiene una producción más velar, que se aproxima de la pronunciación de otro fonema en español, también velar: la /X/. Como destaca Navarro (1999: 82), las vibrantes múltiples tienen en español un valor propio y característico que “su confusión, bastante frecuente entre los extranjeros que aprenden español, suele alterar gravemente en muchos casos la significación de las palabras”.

Después de haber realizado la descripción de los ocho fonemas consonánticos que forman parte de este estudio que por sus diferentes realizaciones pueden interferir en la competencia oral de los estudiantes portugueses de español, procederemos a seguir con la descripción de la metodología de investigación definida a fin de cumplir con los objetivos definidos previamente.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este trabajo científico es comprender y explicar las principales dificultades del plano fonético-fonológico que encuentran los estudiantes de L1 portugueses cuando estudian el español. Se tratará, por lo tanto, de sistematizar el conocimiento que existe en esta área, actualizándolo y contextualizándolo en realidades específicas, lo cual posibilitará intervenir proactivamente en el contexto de aprendizaje mencionado.

En la actualidad gran parte de la investigación educativa asume un enfoque descriptivo (Cohen y Manion, 1990) basado en una observación sistemática, para analizar posteriormente un fenómeno determinado, explorando las asociaciones e interacciones de las características que lo definen. Su carácter exploratorio permite aproximaciones a los procesos educativos que se consideran problemáticos, ayuda a generar hipótesis y aporta información que orienta la toma de decisiones en el campo de la didáctica.

Sobre esta base podemos afirmar que esta investigación se caracteriza por ser un estudio empírico, que es a su vez descriptivo y exploratorio.

Es descriptivo porque detalla el objeto de estudio (los problemas o dificultades fonético-fonológicas que enfrentan los estudiantes portugueses de español como L2), analizando las características que lo definen, explorando las causas subyacentes y proponiendo soluciones. Es empírico porque se diseñó un proceso investigativo estructurado en varias fases, con los mismos grupos de informantes, buscando datos primarios actualizados y desarrollando con ellos un trabajo de campo a través del cual se pretendía obtener resultados válidos y fiables. El hecho de que los alumnos hayan sido seleccionados de forma no aleatoria, define la investigación como un proyecto empírico quasi-experimental.

En lo que respecta a los instrumentos que se han puesto en práctica en la investigación, estos poseen un carácter mixto: por un lado, se elaboró un corpus con las producciones orales de los informantes, lo que permite analizar su realidad y conocer las características de los actores sociales (Ander-Egg, 1982, p. 170).

Por otro lado, uno de los participantes en la investigación, en este caso el docente-investigador, elabora un diario del profesor a través del cual ofrece su perspectiva del proceso investigativo. Ambos instrumentos proporcionan datos de tipo cualitativo. De forma complementaria, se recurre a instrumentos de investigación que generan datos cuantificables y que se recogen en momentos concretos de la investigación, ejemplo de lo cual son cuestionarios, parrillas de observación directa, etc. Desde el punto de vista investigativo la triangulación de varios tipos de datos permite obtener resultados más válidos y fiables relacionados con el objeto de estudio.

Es también un estudio exploratorio, porque en Portugal aún son escasos los estudios centrados en la adquisición y aprendizaje de la competencia fonológica en español, competencia esta que consideramos de importancia axial en el desarrollo de la eficacia comunicativa.

El objetivo general de este trabajo era, en primer lugar, comprender y explicar las principales dificultades que encuentran los estudiantes portugueses de L1 cuando estudian español (L2) en el plano fonético-fonológico. Una vez delimitado el campo de estudio, el siguiente objetivo estaba relacionado con mejorar la producción fonética de los alumnos, su eficacia comunicativa y competencia autónoma en la lengua meta. Siguiendo estas dos líneas centrales, se definen los siguientes objetivos específicos, que pautaron el desarrollo de la investigación:

1. Identificar las dificultades/ necesidades que en el plano fonético presentan los alumnos portugueses de español como L2 en diferentes niveles de aprendizaje;
2. Configurar un corpus de lengua, elaborado a partir de la producción oral de estudiantes de español en dos niveles de aprendizaje distintos, que permitiese un análisis detallado de los procesos de aprendizaje subyacentes.
3. Implementar un entrenamiento fonético, lingüístico y estratégico que ampliase la consciencia fonológica y la capacidad para monitorizar la producción oral a fin de evitar interferencias y fosilizaciones derivadas de la L1 (nivel de metacognición) y que proporcionase ejercicios de práctica para mejorar los mecanismos de comprensión y producción de los sonidos de la L2 (nivel cognitivo).
4. Comprobar la eficacia del entrenamiento fonético en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje detectadas y verificar si estas evolucionaron de forma satisfactoria al final del entrenamiento.

El proceso investigativo se articuló cronológicamente en tres fases o etapas que tuvieron lugar en el segundo semestre del curso académico de 2016-17 y que comenzaron en el mes de marzo de 2017 y que se describen detalladamente a continuación:

2.1.Fases de la investigación propiamente dicha

La primera etapa de la investigación empírica propiamente dicha comienza con la identificación de las necesidades que en el plano fonético-fonológico presentan los estudiantes de español de L1 portugués, tanto a nivel de reconocimiento como de articulación de los sonidos.

Apoyada en los trabajos elaborados por Blanco (2000), De la Cruz (2001), Brandão (2003), Schuster (2009) y Sandes (2010), se seleccionaron un conjunto de nueve fonemas del plano consonántico potencialmente generadores de dificultades en las producciones

orales de los estudiantes portugueses de español. Estos fonemas sirvieron de base para la elaboración de un conjunto de instrumentos de investigación (descritos en el epígrafe 2.2) y que fueron aplicados a 41 alumnos de la universidad del Minho, estudiantes de español, distribuidos en dos grupos de niveles diferentes. En el subcapítulo 2.3 se expondrá la caracterización de cada grupo.

Los instrumentos de pretest, además de recoger información para identificar y caracterizar adecuadamente a los grupos intervinientes, permitieron la elaboración de un corpus de análisis: En esta etapa de diagnóstico recogimos y procesamos los datos del estado de la IL fónica de los participantes en este estudio, a fin de determinar las dificultades que presentaban en el plano fonético-fonológico, específicamente a nivel segmental de las consonantes, y los niveles de consciencia que ellos tenían sobre esas limitaciones.

A partir de los datos recogidos y analizados en las pruebas de diagnóstico, se diseñó una intervención didáctica de carácter intensivo, que centró la segunda fase del estudio, que tuvo la duración de seis sesiones en cada grupo y cuyos objetivos incidían en la correcta pronunciación y auto monitorización de los elementos segmentales identificados como generadores de mayor desvío en español, en la variante de pronunciación estándar peninsular.

En estas sesiones fueron aplicados diferentes métodos de corrección fonética (explicados en el subcapítulo 1.4.3) que pretendían aumentar la consciencia fonológica de los alumnos y su capacidad de monitorización del discurso, a fin de mejorar su capacidad autocorrección de los errores identificados.

En simultáneo, se elaboró un Diario del Profesor con la intención de llevar un registro y control de esta fase de intervención didáctica y en el cual se describen no solo las actividades realizadas en cada grupo, sino también las reacciones de los alumnos intervinientes en el estudio. Este instrumento de investigación permitió reflexionar y ampliar nuestra competencia docente e investigadora.

La tercera etapa de esta investigación empírica estuvo constituida por la aplicación de instrumentos de investigación similares a los del “pretest”, ahora en la fase del “postest”. Esta etapa denominada como *fase de evaluación* permitió recoger datos sobre los resultados obtenidos con la intervención didáctica. Del análisis y contraste de los resultados obtenidos en las etapas de diagnóstico y evaluación se elaboró un informe de los resultados de la investigación.

2.2. Los instrumentos de investigación

Para el desarrollo de esta investigación fueron elaborados varios instrumentos que permitieron la recolección de los datos y posterior constitución del Corpus de Lengua objeto

de análisis. En la fase de diagnóstico se diseñaron e implementaron los siguientes cuestionarios:

- 1) Una encuesta socio-biográfica, a fin de obtener datos que nos permitiesen identificar apropiadamente el grupo en lo que respecta a su edad, formación en el área de E/LE, conocimiento de otras lenguas (aparte de la L1), nivel de formación y razones para estudiar español. Este cuestionario, además de ayudar a caracterizar el grupo, nos permitió inferir algunas condicionantes en el proceso de adquisición/aprendizaje del español (ver anexo 1)
- 2) Un cuestionario de reconocimiento auditivo que pretendía evidenciar las diferencias fonéticas entre el castellano y portugués. Este mismo instrumento fue aplicado también en la fase de evaluación de la intervención didáctica, es decir, fue utilizado, por lo tanto, a modo de pretest y de posttest. Las preguntas del cuestionario incidieron sobre una selección de nueve fonemas, que se describen a continuación, identificados como potenciales generadores de problemas y/o interferencias entre la L1 y la L2. Los fonemas seleccionados fueron: /b/, /θ/, /s/, /tʃ/, /X/, /ʎ/, /r/, /r̄/.

- /b/- Fonema oclusivo, bilabial, sonoro (que corresponde a los grafemas «b» y «v»);
- /θ/ - Fricativo interdental sordo (grafemas «c» y «z»)
- /s/- Fricativo alveolar sordo (grafema «s»)
- /tʃ/- Africado palatal sordo (dígrafo «ch»)
- /X/- Fricativo, velar sordo (correspondiente a los grafemas «j» y «g» + vocal e/i)
- /ʎ/- Lateral palatal sonoro (dígrafo «ll»)
- /j/- Fricativo palatal sonoro (grafema «y»)
- /r/ - /r̄/ - Y las dos alveolares vibrantes: la vibrante múltiple y la vibrante simple (los grafemas «rr» y «r»).

Como ya se indicó anteriormente, fueron seleccionados sólo fonemas consonánticos debido a que estos registran un significativo número de errores de pronunciación entre los estudiantes portugueses de español y porque la mayoría de los sonidos seleccionados (con única excepción de la “s”) tienen un número reducido de alófonos o no tienen ninguno.

Este instrumento fue aplicado por primera vez en ambos grupos en la fase de diagnóstico el día 6 de marzo de 2017, a fin de recoger datos sobre la IL fónica de los alumnos intervinientes. Posteriormente, en la fase evaluación el día 5 de abril de 2017, con el objetivo de comprobar si los resultados obtenidos en la fase de “posttest” divergían de los del pretest después de la instrucción intensiva.

La prueba consistía en la audición de 20 fragmentos muy breves, en los cuales los informantes debían oír dos veces cada audición y, a continuación, debían seleccionar la

palabra adecuada en cada caso. La duración total de la prueba, entre audiciones y respuestas fue de aproximadamente 20 minutos (ver los anexos 2 y 3).

Es conveniente señalar que los nueve fonemas seleccionados para este estudio aparecen con una frecuencia que varía entre un mínimo de una y un máximo de tres cada uno de ellos. Una de las principales preocupaciones fue la selección de términos menos frecuentes que poseyesen esos fonemas y pertenecientes a los niveles lingüísticos analizados, para que los alumnos no reconociesen los fonemas a través de su grafía sino de su percepción auditiva.

Así por ejemplo, en la selección de palabras con fonema vibrante múltiple /r/ en vez de seleccionar palabras como *rio* o *arroz* se escogieron términos como *ruiseñor* y *herrero*. En la ilustración que viene a continuación se muestra un ejemplo de una de las actividades de la prueba de reconocimiento auditivo.

I. PRUEBA DE RECONOCIMIENTO AUDITIVO

Audición Nº 2

- **Ponte el _____ que el tiempo está muy malo.**
 - o xubasquero
 - o tubasquero
 - o chubasquero

Audición Nº 7

- **Marí Pili fienes muy buena _____, ¡me encanta tu comida!**
 - o sasón
 - o sassón
 - o sazón

Ilustración Nº 7: Prueba de Reconocimiento Auditivo

El análisis de los datos obtenidos en cada prueba se realizó utilizando una tabla diseñada específicamente para tal fin donde se registra la frecuencia de los fallos detectados por alumno y por fonema (puede consultarse en el anexo 10).

3) El tercer instrumento que se puso en práctica en diferentes fases de la investigación, uno en la fase de diagnóstico y otra en la fase de evaluación (ver anexos 5 y 6). Este instrumento consistió en una prueba de producción inducida, compuesta por dos textos breves y tres trabalenguas, con una duración aproximada de tres minutos.

Texto 1	Fonemas
Un loro joven se cobijaba en las ramas de un melocotonero pero una	/X/, /r/, /r/
gran tormenta derribó el árbol, que cayó al rio . El loro trató de huir pero la	/r/, /j/, /r/, /r/
lluvia era tan intensa que no lo dejaba volar , por lo que no podía alejarse	/r/, /X/, /b/, /X/
de la tormenta. Miró hacia abajo y vio un grueso tronco flotando sobre el	/o/
agua ; se posó en él y juntos continuaron corriente abajo en medio del temble	/s/, /X/, /r/, /tj/
chubasco .	

Texto 2	Fonemas
Científicos de varias partes del mundo han unido esfuerzos para intentar	/b/, /o/
erradicar las ratas invasoras de las Islas Galápagos. Desde hace años, las	/r/, /b/, /o/
ratas se disputan el hábitat con especies endémicas como tortugas	/r/, /o/, /s/
gigantes y lagartijas.	/X/
Las ratas, ocupan el tercer lugar en la lista de especies foráneas nocivas para	/o/
el ecosistema de las Galápagos. La lista incluye también al hombre, los	/s/, /tj/
perros , los gatos , las cabras y hasta a las yacas , así como a una serie de	/r/, /b/.
especies vegetales como la mora.	/b/.
En los últimos 150 años, las ratas negras impiden que las tortugas gigantes	/X/, /s/
se reproduzcan con éxito, debido a la depredación de sus huevos y crías.	/o/, /b/, /o/

Ilustración N° 8: Prueba de producción Inducida- Fase Diagnóstico - fonemas estudiados

Al igual que en el cuestionario anterior, los textos seleccionados contenían los fonemas en estudio. En las instrucciones de realización, se les pedía a cada entrevistado que previamente leyese el texto mentalmente, a fin de familiarizarse con él.

Durante la producción se realizó la grabación en audio de cada uno de los participantes, tanto en la fase de diagnóstico como en la de evaluación. Los textos seleccionados contenían por lo menos tres muestras de cada uno de los fonemas analizados, en proporciones variables (ver ilustración nº 8).

Teniendo en cuenta las características de esta investigación, con límite temporal muy específico, decidimos no adentrarnos con mucho detalle en los procesos de fonética combinatoria; sin embargo, sabiendo que los elementos segmentales del habla se alteran, tanto en frecuencia como en articulación dependiendo de su posición, no podíamos ignorar completamente este hecho. Por ello, en los textos seleccionados, al identificar aquellos fonemas y no otros, como causadores de dificultades a los estudiantes portugueses, tuvimos en cuenta algunas diferencias combinatorias: en posición inicial, intervocálica y/o final. Por ejemplo, el fonema /s/ suele originar problemas de interferencia cuando aparece en posición intervocálica (*posó*) o seguida de una consonante (*estaba*).

La ilustración nº 9, a su vez, muestra un ejemplo de los textos trabajados y de los fonemas que formaban parte del foco de la investigación.

II. PRUEBA DE PRODUCCIÓN

INSTRUCCIONES: A continuación tienes un conjunto de textos breves que deberás leer a un ritmo normal. Lee primero el texto mentalmente para familiarizarte con él y después en voz alta.

Texto 1. Un loro joven se cobijaba en las ramas de un melocotonero pero una gran tormenta derribó el árbol, que cayó al río. El loro trató de huir pero la lluvia era tan intensa que no lo dejaba volar, por lo que no podía alejarse de la tormenta. (...)

Tomado de: Nuño Álvarez, M^a. Del Pilar
y Franco Rodríguez, José Ramón: *Fonética*

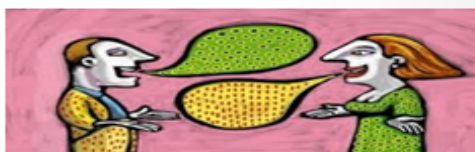


Ilustración Nº 9: Prueba de producción oral inducida

Las llamadas pruebas de producción inducida son frecuentes en los estudios e intervenciones de logopedia para verificar los posibles desvíos en la articulación de los distintos fonemas, llamadas dislalias. Autores como Yúfera (1991) y Matute (2005) han puesto en relación la reeducación logopédica y la enseñanza de L2, visto que ambas disciplinas se preocupan por la adquisición y desarrollo del lenguaje, sin ignorar el hecho de que la primera trabaja fundamentalmente con niños y la segunda específicamente con la enseñanza de idiomas. Normalmente estas pruebas se componen de una lista de palabras que el alumno debe leer o de un conjunto de tarjetas con imágenes (cuya denominación incluye uno de los fonemas en estudio) que el individuo participante debe reconocer e identificar verbalmente. Ejemplos de este tipo de pruebas pueden encontrarse en los trabajos de Monfort y Juárez (2010).

Este formato fue adaptado por razones logísticas e investigativas: en primer lugar, una prueba de producción oral inducida de tipo identificación/verbalización implica una inversión de tiempo por participante superior a la que teníamos disponible. Una prueba de evaluación fonológica inducida puede demorar, en media, entre 20 y 30 minutos por participante (dependiendo del número de fonos que se quiera evaluar). Dado que este instrumento debía ser aplicado durante el horario de las clases de español (a fin de no comprometer el tiempo personal de los alumnos) y la intervención se reducía a 45 minutos para cada grupo y en cada clase.

Por otra parte, las listas de palabras, a pesar de que proporcionaban una distribución más controlada y homogénea de los fonemas que se pretendían a estudiar, al colocar las palabras descontextualizadas, sin estar en el contexto de una frase, implicaban una actividad

artificial que podría condicionar fuertemente la acción de los alumnos intervinientes. Por otra parte, la lectura en voz alta es una actividad didáctica con la cual los alumnos están familiarizados, a pesar de que podrían levantarse dudas en relación con la interferencia de la competencia ortoépica en una evaluación del componente fónico de la oralidad²⁴. Durante la lectura por parte de los alumnos intervinientes, de forma separada dos profesores llevaron el registro de las realizaciones más desviadas de la norma²⁵, los fonemas no articulados de forma adecuada, así como, las omisiones, sustituciones, inversiones y distorsiones a medida que se iban produciendo.

La grabación de la producción de cada alumno participante permitió no sólo la verificación de los resultados apuntados “in situ”, sino el vaciado de los datos a una tabla de registro fonológico adaptada a las características de la investigación (esta puede ser consultarla en el anexo número 11). Recordemos que los alumnos participantes en la investigación fueron identificados con un código alfanumérico; los integrantes del nivel B1.2 con el código AN²⁶ + numeral (Maria: AN1) y del nivel B2.2 con EN²⁷ + numeral (João: EN1). La ocurrencia de los errores está identificada en la tabla a través de un código binario: 0 – ausencia del error – 1 producción del error (ver ilustración nº 10).

FONEMA	ALUMNO	EN1	EN2	EN3	EN4	EN5	EN6
...	...						
/i/	cayó	1	0	1	1	0	0
	incluye	0	1	0	1	0	1
	yo	1	0	0	0	1	1
/ll/	lluvia	0	1	0	1	1	0
	poşó	0	0	0	1	1	0
/s/	grueşo	1	0	0	0	0	0
	tortugaş	0	0	0	0	0	0
	islas	0	0	0	0	0	0
	invaşoras	1	0	0	0	0	0
	ecosistema	0	1	0	0	0	0
	serie	0	0	0	0	0	0
	/el/	hacia	0	0	1	1	1
científicos		1	0	1	1	1	1
esfuerzos		1	1	1	1	1	1
haçe		1	0	1	1	1	1
especies		1	0	1	1	1	1
terçer		1	0	1	1	1	1
noçivas		1	0	1	1	1	1
reproduzcan		1	0	1	1	1	1
depredación		1	0	1	1	1	1
çera		1	0	1	1	1	1
/t/	Chubasco	0	0	0	0	0	1
	dicho	0	0	0	0	0	0
...	...						

Ilustración Nº 10: Muestra del registro de los resultados obtenidos en la Prueba de Producción Oral Inducida

²⁴ Bartolí (2005, p. 2) afirma que es necesario introducir cambios en la enseñanza de LE puesto que a pesar de que el Método Comunicativo concede la misma importancia al desarrollo de las cuatro destrezas, aún se sigue apoyando excesivamente en el lenguaje escrito, incluso en enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación y que “...la base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica”.

²⁵ Vázquez (1998, p. 62-63) observa que la norma «como conjunto de reglas de referencia equivalente a la competencia nativa ideal, es estática y reacia al cambio. Cuando en el proceso de comunicación la norma se transforma en un conjunto de reglas de uso, entonces adquiere una variabilidad que hace necesario distinguir entre lo aceptable, lo adecuado y lo gramatical».

²⁶ El código AN corresponde a Alumno Número (...).

²⁷ El código EN corresponde a Estudiante Número (...).

Posteriormente, los errores identificados en las producciones de cada participante fueron clasificados por su tipología (ver anexo 12), siguiendo un criterio lingüístico y etiológico, de acuerdo con los errores fonéticos identificados por Fernández (2003, p. 85-86).

El análisis pretende establecer si los fallos detectados en las producciones de los aprendientes de una L2 son de carácter interlingüístico, es decir caracterizados por procesos de transferencia e interferencia, o si son intralingüísticas²⁸, es decir errores de desarrollo, que responden a las necesidades intrínsecas de la L2, poseen un carácter más creativo y son particulares al dialecto idiosincrático de cada alumno.

Tipología de errores estudiados		
Error	Descripción	Puede aparecer en palabras como
1. Seseo	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciación de la Fricativa Interdental Sorda /Ø/ («c» «z») como /s/. Aunque el seseo es admitido como variante dialectal del español, en el caso de los alumnos portugueses 	Científicos, esfuerzos
2. Ceceo	Es el error inverso: Pronunciar el fonema /s/ como /θ/	Grueso, invasoras
3. Sustitución de sonido	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciación de la «x» como si fuera una fricativa alveolar sorda /s/ o como fricativa alveolar sonora /z/, en vez de la combinación de sonidos /ks/ /tʃ/ africada palatal sorda «ch», como si fuera una /s/ o como fricativo palato alveolar sordo (la /ʃ/ característica del portugués) 	Éxito chubasco
4. Sonorización:	Producción del fonema fricativo alveolar sordo /s/ como sonoro	Posó, serie
5. Aproximación al punto de articulación	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciación de /X/ -fricativo velar sorda- como fricativa glotal sorda, la “h” aspirada (/h/) o se confunde con la /r/ vibrante múltiple 	Alejarse, joven

²⁸ Los estudios de fonética comparativa ponen de relieve que, aparentemente, en lenguas afines dominan los procesos de transferencia de la L1 a la L2/LE.

5. Substitución del Punto de articulación	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de la /r/ – vibrante alveolar múltiple como vibrante uvular <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de la [g + vocal i-e] fonema fricativo velar sordo como fricativa palatal sonora /ʒ/ (característico del portugués). • Pronunciación de la /j/ -fricativo palatal sonoro- como /i/ • Pronunciación de la /ʎ/- lateral palatal sonora como lateral alveolar sonora /l/ 	Perros, robo Vegetales Mayor, yema Lluvia
6. Diferenciación inapropiada	Mantiene la oposición inexistente en español entre la oclusiva bilabial sonora /b/ y la aproximante labiodental sonora /v/	Volar Vacas

Tabla 8: Errores fonéticos más frecuentes en estudiantes portugueses de español – (Adaptado de Fernández, 2003, p. 85-86).

4) El cuarto instrumento elaborado para esta investigación fue una encuesta, aplicada tanto en la fase de diagnóstico como de evaluación, inmediatamente después de la Prueba de Reconocimiento Auditivo, a fin de obtener datos considerados relevantes para este estudio. En la fase de diagnóstico el cuestionario, aplicado el 6 de marzo, inmediatamente después de la prueba de Reconocimiento Auditivo, está compuesto por ocho preguntas, con respuestas de selección múltiple. En la pregunta nº 5 se pedía que, adicionalmente justificasen la selección. Con las dos primeras preguntas se quería determinar el grado de dificultad que los alumnos podían haber encontrado en el prueba anterior y si eran capaces de identificar el tipo de dificultad entre dos opciones posibles. En las preguntas 3, 4 y 5 cuestionamos sobre sus conocimientos previos en fonética, tipo de formación e importancia que otorgaban a este componente dentro de la formación general en lengua española. En las preguntas seis y siete, se intenta identificar el nivel de intervención que ellos pueden demostrar para mejorar su fonética. Finalmente la pregunta ocho quiere determinar su nivel de consciencia fonológica, a través de la identificación de los fonemas que reconocían como generadores de mayores dificultades.

Para la etapa de evaluación, la encuesta, que fue aplicada el día 5 de abril, está compuesta por siete preguntas. Al igual que en la encuesta anterior, las primeras dos preguntas sondaban el nivel de dificultad encontrado en la Prueba de Reconocimiento Auditivo, realizada poco antes. Las restantes cinco preguntas buscaban recoger la opinión de los participantes sobre los resultados de la intervención didáctica y si tenían consciencia de alguna mejoría (ver anexos 7 y 9).

8. ¿Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar? (puedes seleccionar más de uno)								
/b/	/s/	/r/	/r̄/	/ʎ/	/Y/	/j/	/Ø/	/X/
(berro/vida)	(casa/sepia)	(vibrante simple) (pera)	(vibrante múltiple) (rieles/perro)	(chancleta)	(llave)	(yegua)	(decisión)	(jamón)

Ilustración N° 11: Muestra de la encuesta- autoconsciencia de los problemas fonéticos.

5) Finalmente, se aludirá a continuación a otro de los instrumentos de investigación puestos en práctica, se trata del Diario del Profesor (Ver anexo 13), en el cual se registraron todas las informaciones significativas, reflexiones, problemas detectados y datos derivados de la intervención didáctica que se realizó entre las fases de Diagnóstico y Evaluación. Por otra parte, conviene recordar que este instrumento forma parte de una filosofía pedagógica reflexiva que permite, como apunta Cea (2016, p. 162) “comprender mejor la interrelación existente entre la práctica pedagógica y el proyecto de investigación llevado a cabo”.

2.3. Los alumnos: descripción de los grupos meta

Para el desarrollo de este trabajo fueron analizadas las características de la IL fónica de dos grupos de estudiantes portugueses de español en dos niveles de aprendizaje diferentes: uno de nivel umbral y otro de nivel avanzado, (B1.2 y B2.2 respectivamente según la clasificación propuesta por el MCER, 2002). Los dos grupos que participaron en esta investigación totalizan 41 estudiantes y todos ellos pertenecen al grado de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidad del Minho, en el lapso académico del segundo semestre de 2016 - 2017. Se describirán a continuación con más detalle cada uno de los grupos:

1. El primer grupo, constituido por 22 estudiantes participó en la Unidad Curricular “*Língua II. 4 Espanhol B1.2* y son los alumnos que previamente hemos identificado como aprendientes de nivel umbral.
2. El segundo grupo, formado por 19 miembros, pertenecía a la Unidad Curricular “*Língua II.6 Espanhol B2.2*” y eran estudiantes de nivel avanzado.

Para salvaguardar la identidad de los participantes en la presente investigación, cada estudiante fue identificado con un código alfanumérico: al grupo de la clase B1.2 se le atribuyó la nomenclatura AN+# (AN1, AN2, etc.); a los de la clase B2.2 se les asignó el código EN+#.

Así, por ejemplo, a una alumna del grupo B1.2 llamada *Maria* se le asignó el código AN1, y a otro estudiante del grupo B2.2 le correspondió el código EN5.

Para determinar las características sociobiográficas de los alumnos con que trabajamos, en la fase de diagnóstico cada participante respondió a una encuesta con la información necesaria para tal efecto (ver formulario íntegro en el anexo I). El cuestionario está compuesto por nueve preguntas sobre datos básicos como el nombre, la edad del participante, nivel de instrucción y conocimiento de otras lenguas, además de la lengua materna y tiempo de estudios previos de español.

Los análisis de los datos recogidos en este instrumento nos permiten definir las siguientes características de cada grupo:

- **Grupo B1.2**: El 99% de este grupo tiene entre 19 y 25 años. En lo que respecta al dominio de L2, todos declaran conseguir expresarse en, por lo menos, una lengua extranjera diferente al español: inglés, francés o alemán.

En relación con el nivel de estudios previos de español, el 50% del grupo afirma haber estudiado durante un año esta lengua, mientras que el 27% afirma haberla estudiado durante dos años y el 23% durante más de dos años.

Sobre las razones que les han llevado a estudiar español, el 54% de los integrantes de este grupo señala las “razones académicas” como principal motivo, mientras que las opciones “razones profesionales” o “les gusta el español” registran un 23% de selección cada una, como razones que le motivan para estudiar este idioma.

- **Grupo B2.2**: el 77% de los alumnos tiene una edad comprendida entre los 19 y 24 años, el 9% entre 25 y 35 y el 14% entre 35 y 45 años. El 98% del grupo declara tener conocimientos de otras lenguas extranjeras diferentes del español (inglés y/o francés). En lo que respecta a su trayectoria como estudiantes de español, casi todos los intervinientes de este grupo (86%) declaran haber estudiado esta lengua durante más de dos años, con la excepción de un alumno que afirma tener sólo un año de estudios de español. Sobre los motivos por los cuales estudian español, más del 50% señala “razones académicas”, el 17% aduce “razones profesionales” y el 23% informa que estudian este idioma porque “les gusta el español”.

Se puede concluir que ambos grupos son bastante homogéneos en su distribución por edades, nivel de formación general y conocimiento de otras lenguas. En cuanto a los conocimientos previos de español observamos que el grupo B2.2 cuenta con una mayor trayectoria en este sentido, porque el 86% del grupo declara tener más de dos años de estudio

de español, mientras que en el grupo B1.2 sólo un 23% de los participantes posee más de dos años de estudios en este idioma. En cuanto a las razones por las cuales estudian español, por lo menos el 50% de cada grupo expone “razones académicas”, es decir, porque es una asignatura incluida en el *pensum* académico del grado que cursan.

2.4 Intervención didáctica: descripción de las sesiones de corrección fonética

Dadas las circunstancias temporales, se optó por realizar una intervención didáctica de carácter intensivo, durante la cual se trabajó un número limitado de fonemas en cada sesión. Se aplicaron tres métodos de aprendizaje y corrección fonética, a saber: método fonoarticulatorio, oposiciones fonológicas o pares mínimos y método verbo-tonal. En cada instrucción, independientemente del método trabajado en aula, se pretendía desarrollar la competencia metacognitiva de los alumnos y su consciencia fonológica, insistiendo en la necesidad de que aprendiesen a oírse y a reconocer las diferencias significativas o más sutiles entre las L1 y la L2. Se presenta a continuación un breve resumen de las actividades de cada método:

En el método fono articulatorio el alumno se centra en identificar el punto y modo de realización de los fonemas estudiados. Realizamos ejercicios de contraste con el portugués a fin de que los alumnos descubriesen por sí mismos las diferencias articulatorias entre la L1 y la L2.

Con el método de oposiciones fonológicas se pretende trabajar la capacidad de discriminación auditiva como paso previo para la correcta producción de los sonidos. Consiste en presentar a los alumnos un conjunto de pares mínimos, entre los que deberán seleccionar aquellos que son reproducidos en una grabación. Se eligieron de antemano pares mínimos con fonemas que presentaban dificultad en su distinción (*casa-caza; joya-roya, p.e.*).

Otro método empleado fue el verbo-tonal, particularmente usado a lo largo de la instrucción para trabajar la vibrante múltiple en español, que tantas dificultades ofrece a los portugueses. Las actividades tomadas de Gil (2007, p. 516) se basan en la utilización del método verbo-tonal para lograr la aproximación fonológica a la realización alveolar vibrante. Se pidió a los estudiantes que pronunciasen estos logátomos. La combinación “de las consonantes t y d con la vocal anterior i adelantan el punto de articulación” Gil (2007: 516), para corregir así una pronunciación uvular o postvelar típica de los estudiantes de L1 portuguesa.

Fueron introducidos también ejercicios lúdicos y didácticos con el propósito de ejercitar de forma amena los fonemas ya practicados con algunos de los métodos referidos (algunas de las actividades se conocen por “la línea telefónica”, “lluvia de palabras”, “oigo-dices”). A continuación en la tabla número 9, se presentan de forma sumaria los objetivos, contenidos y métodos definidos para cada sesión, así como los materiales utilizados durante las mismas.

RESUMEN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
Sesión Nº /Fecha	Objetivos	Recursos Utilizados	Método empleado
Sesión nº 1 13/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> — Presentación de los resultados preliminares de las pruebas efectuadas la semana anterior. — Presentación de la dinámica de trabajo que seguiremos en las sesiones de inducción didáctica, a saber: presentación del fonema a trabajar, explicación del método de corrección fonética, ejercitación. — Exposición del primer par de fonemas a trabajar /θ/ y /s/. 	<ul style="list-style-type: none"> — Computador con conexión a Internet. — Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish — Actividad presentada a través del Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”. 	<ul style="list-style-type: none"> — Fono articulatorio y Pares mínimos.

<p>Sesión nº 2 15/03/2017</p>	<p>— Concluir la ejercitación de los fonemas /θ/ y /s/</p>	<p>— Computador con conexión a Internet. — Actividad presentada a través del Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”. — Grabador y CD con la música “Físico y Química”.</p>	<p>— Oposiciones fonológicas. Audición – repetición — Destrezas trabajadas: Audición selectiva, identificación.</p>
<p>Sesión nº 3 20/03/2017</p>	<p>— Discusión con los alumnos del concepto de “Conciencia Fonológica” — Explicación de los fonemas /X/ y /g/</p>	<p>— Computador con conexión a Internet — Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices” — Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish Página interactiva sobre Fonética del Español de la Universidad de Oslo http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/portal/fonetica/index.html — Ficha de trabajo con los fonemas a trabajar</p>	<p>— Fono articulatorio. Grabación, audición y repetición. — Destrezas trabajadas: atención selectiva, monitorización, evaluación.</p>
<p>Sesión nº 4 <i>grupo B1.2</i> 22/03/2017 <i>grupo B2.1</i></p>	<p>— Ejercitar la capacidad de oírse a sí mismos</p>	<p>— Computador con conexión a Internet. — Página: http://soundsofspeech.</p>	<p>— Pares mínimos, oír y repetir. Transmitir información.</p>

27/03/2017,	<ul style="list-style-type: none"> — Aumentar la conciencia de que los errores de pronunciación limitan la transmisión del mensaje — Introducción del fonema /tʃ/ «ch» 	<p>uiowa.edu/index.html#spanish</p> <ul style="list-style-type: none"> — Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”. — Fotocopias con un ejercicio de interacción “la línea telefónica”. 	<ul style="list-style-type: none"> — Destrezas trabajadas: atención selectiva, monitorización, evaluación, cooperación.
Sesión nº 5 29/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> — Introducción a los fonemas /ʎ, /j/, («ll» y «y» respectivamente) — Explicación de la realización fonética en español y su contraste con el portugués. — 10 consejos para aprender pronunciación 	<ul style="list-style-type: none"> — Computador con conexión a Internet. — Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish — Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”. — Ficha de trabajo de ejercitación; actividad en parejas oír-identificar- escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> — Oposiciones fonológicas, oír y repetir. — Destrezas trabajadas: cooperación, atención selectiva, monitorización.
Sesión nº 6 03/04/2017	<ul style="list-style-type: none"> — Introducción de los fonemas vibrantes, simple /r/ y múltiple /r/ — Contraste con el portugués — Ejercitación de los fonemas vibrantes 	<ul style="list-style-type: none"> — Computador con conexión a Internet — Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish — PPT: Dinámica para aproximar la vibrante múltiple del español — Ficha de trabajo: ejerc. 	<ul style="list-style-type: none"> — Método Verbo-tonal, pares mínimos.

Tabla 9: Objetivos, contenidos y métodos para las sesiones de instrucción intensiva.

Parte II - 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Tal y como se ha expuesto en el apartado dedicado a la metodología de investigación, este trabajo empírico se dividió en tres fases o etapas y, en coherencia con esa distribución, la descripción de resultados se hará también secuencialmente. Finalmente, para destacar los resultados obtenidos se realizará la comparación entre los datos alcanzados en las fases inicial y final de la investigación.

3.1 Resultados de la Fase de Diagnóstico

En esta fase las pruebas de reconocimiento auditivo y de producción inducida tenían como propósito fundamental constituir un corpus de lengua que permitiese identificar y caracterizar el nivel de IL fónica de los 41 alumnos intervinientes. Al mismo tiempo, a través de una encuesta (aplicada el mismo día que la prueba de reconocimiento auditivo, el 6/03/2017) se retiró información sobre los siguientes ítems: a) la importancia que los estudiantes otorgaban al componente fonético en el aprendizaje de español; b) el grado de intervención que ellos consideraban que podían tener en el desarrollo de este componente de la lengua; c) el nivel de autoconsciencia que tenían de sus dificultades en el plano fonético en la producción en español; y, d) el nivel de dificultad que encontraron en la prueba de reconocimiento auditivo. La encuesta, de carácter anónimo, fue respondida por cada alumno después de la conclusión de la prueba de producción inducida. La descripción y análisis de las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas de la encuesta serán mostradas en bloques separados para permitir un análisis más claro y su mejor comprensión.

Por otro lado y antes de pasar a la descripción de resultados, uno de los objetivos de la investigación empírica es preservar la validez y fiabilidad de las pruebas que se presentan a los alumnos. En este sentido, con las actividades de reconocimiento auditivo se tuvo el cuidado de seleccionar textos genuinos en español de nivel B1 retirados de diferentes fuentes (unos del trabajo de Nuño et al., 2008 y otros de la página en Red "Practica Español" de la agencia EFE de noticias). Relacionado con lo anterior están las variables del control de la calidad de las grabaciones de audio empleadas, así como las condiciones de la sala en la que se realizó la prueba. Además de eso, nos interesaba testar el nivel de complejidad que los alumnos habían percibido en la prueba, pues si una parte significativa del grupo consideraba que había tenido gran dificultad para responder a las actividades, eso cuestionaría la fiabilidad de los resultados de las otras pruebas.

Se analizarán a continuación y en primer lugar los datos correspondientes al grupo de nivel intermedio.

3.1.1 GRUPO B1.2 – Nivel intermedio

a) Encuesta

A continuación expondremos los resultados de las respuestas de los 22 alumnos del grupo B1.2 recogidas a través de los cuestionarios. Se presentarán los datos pregunta a pregunta o en pares, en el caso de que las mismas guarden estrecha relación una con otra.

1. *En la prueba de reconocimiento auditivo, ¿sentiste alguna dificultad en identificar las palabras?*
2. *¿Puedes identificar alguna dificultad especial?*

Esta primera pregunta tenía por objetivo que los alumnos identificasen una serie de sonidos. Para reducir el margen de error en la validez de la prueba se seleccionaron ítems cuyo significado fuese desconocido para los alumnos y estos no respondiesen en función del significado léxico de las palabras, sino de su comprensión auditiva.

En relación con la primera pregunta, el 64% (14 alumnos) del grupo de español B1.2 se posicionó entre la primera y segunda hipótesis de respuesta (ninguna dificultad – baja dificultad); mientras que el 27% (6 de los participantes) consideró que tuvo una dificultad media para resolver la prueba, mientras que el 9% (dos alumnos) afirmó que la prueba tuvo un nivel de dificultad alto.

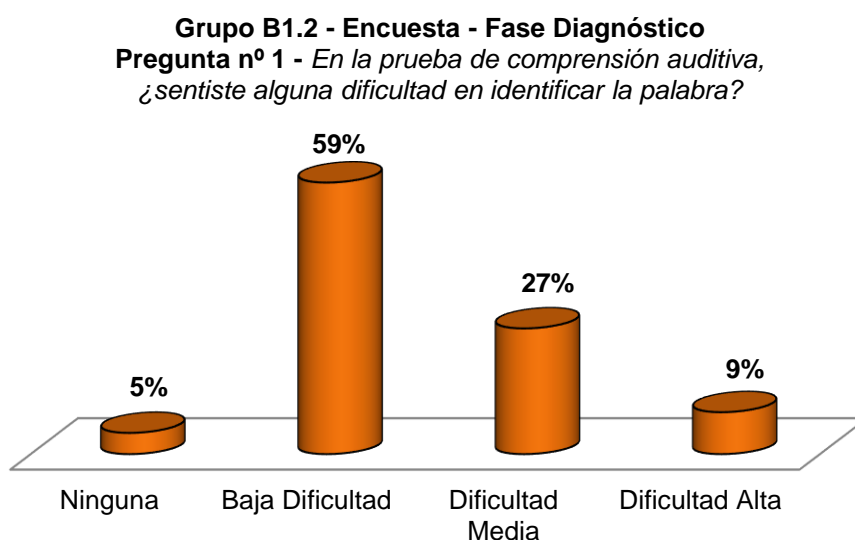


Gráfico nº 1: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 1

En cuanto a la pregunta dos, sobre el tipo de dificultad encontrada, el 59% (13 respuestas) manifiesta que “no conseguí asociar el sonido de la palabra con una de las opciones”; 27% afirma que “no conseguí reconocer la palabra que faltaba”, y un 18% se

decanta por la opción abierta que permitía a los participantes de la prueba informar sobre otro tipo de problema no identificado entre las posibles respuestas. Los 3 alumnos que escogieron esta opción escribieron en el espacio correspondiente la justificación de su dificultad: “*algunas palabras tienen sonidos muy parecidos*”; “*los «s» y «z»*” y los “*«s», «ch», «x»*”. Esta información se puede constatar en el gráfico que viene a continuación.

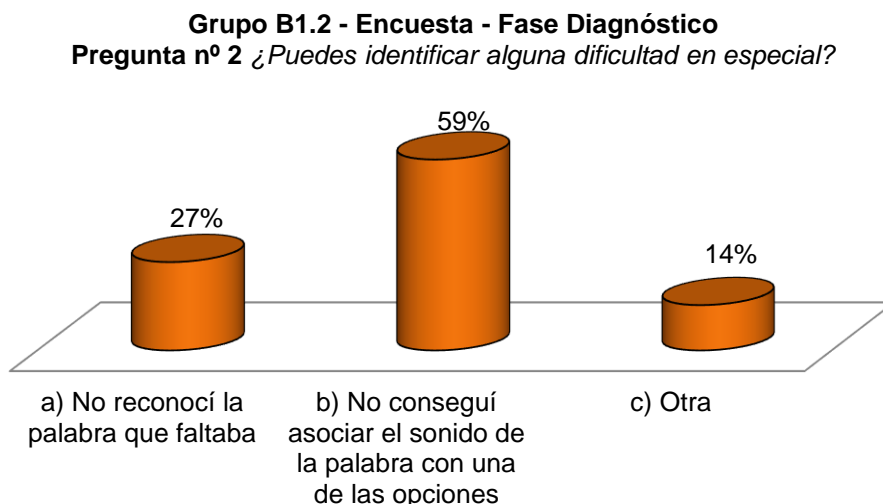


Gráfico nº 2: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 2

3. *En el tiempo que llevas estudiando español, ¿alguna vez has tenido clases de fonética?*
4. *Si la respuesta es afirmativa, ¿Qué tipo de formación ha sido?*

Seguidamente, se presentaban dos preguntas sobre los conocimientos de base que los integrantes del grupo pudieran tener sobre el tema de la fonética y si esa formación había sido en el contexto del curso de español (“*como un componente más, como la gramática y el léxico*”) o en cursos específicos.

En este grupo, el 91% de los participantes (20 respuestas) declaró no haber tenido lecciones de fonética en el tiempo que llevan aprendiendo español, por lo cual deberíamos tener en cuenta esta falta de conocimientos básicos para la definición de los contenidos que se introducirían en las sesiones de intervención didáctica. Los dos alumnos que respondieron afirmativamente recibieron esas lecciones en clases de español, como parte de la programación llevada a cabo por los profesores.

Grupo B1.2 - Encuesta - Fase Diagnóstico
Pregunta n° 3: ¿Alguna vez has tenido clases de fonética?

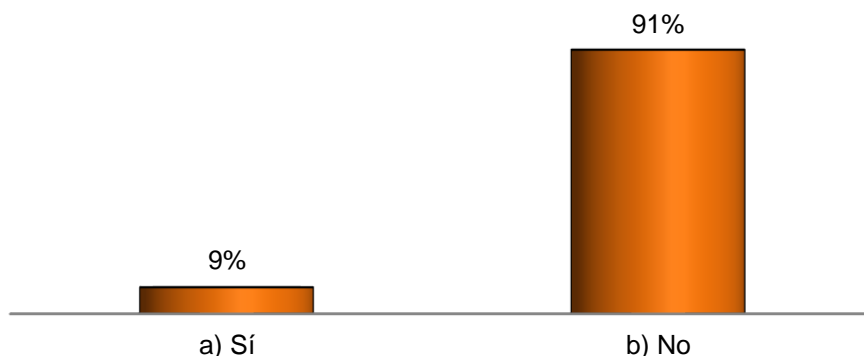


Gráfico n° 3: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta n° 3

5. *Te parece que el dominio de la fonética es importante para comunicarse en un nuevo idioma? ¿Por qué?*

Como se ha expuesto en el marco teórico (página 37), el grado de importancia otorgado a la pronunciación por parte de los estudiantes, permite predecir el nivel de competencia que pueden alcanzar en esta área. Con la pregunta cinco se pretendía determinar el nivel de importancia que los alumnos concedían al componente fonético de la lengua dentro de su aprendizaje. Destaca que el 64% de los participantes (14 respuestas) considera “*muy importante el dominio de la fonética para comunicarse en un nuevo idioma*”, mientras que el 26% responde que este dominio es “*importante*”.

Encuesta - Fase Diagnóstico - Grupo B1.2
Pregunta n° 5: ¿Te parece que el dominio de la fonética es importante para comunicarse en un nuevo idioma?

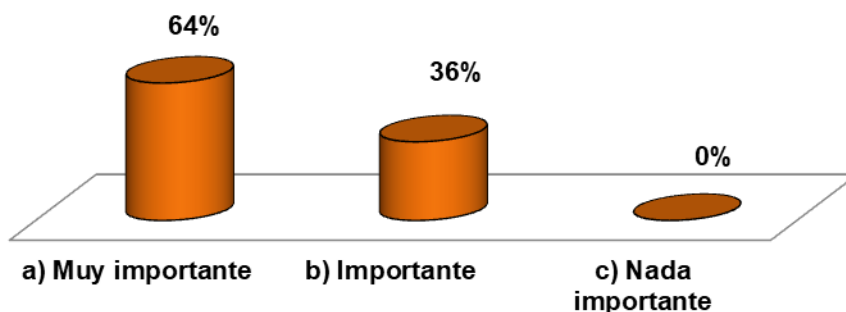


Gráfico n° 4: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta n° 5

Cuando se les pregunta por qué consideraban el aprendizaje fonético como un elemento importante en una nueva lengua (respuesta abierta), obtuvimos respuestas como: *“Porque se hablamos bién la lengua será más facile que los falantes nos entendan”*, *“Si sabemos como reproducir las palabras corretamente, hablaremos mejor la lengua”*, *“Sim una buena comprénsion fonética se torna difícil hablar correctamente una lengua”*, *“Para conseguir comunicar y entender mejor lo que se há dicho”*, *“Para sabermos como pronunciar las palabras correctamente.”*²⁹

La información derivada de estas dos preguntas nos permite concluir que a pesar de no haber recibido instrucción en el campo de la fonética del español, estos estudiantes son conscientes de la importancia del tema para garantizar una comunicación oral eficiente, lo cual indica una actitud positiva y receptiva para las sesiones de instrucción que pretendíamos realizar una vez concluida esta fase de diagnóstico.

6. *¿Crees que hay algo que tú puedes hacer para mejorar tu fonética en español?*

Tal y como se ha descrito anteriormente, la motivación (integrativa o instrumental, intrínseca o extrínseca) es uno de los elementos cruciales para el éxito en el proceso de aprendizaje. Al preguntar sobre la capacidad de intervención que cada uno puede tener para mejorar su pronunciación queríamos saber si los alumnos asumían conscientemente el reto de trabajar sus competencias fonéticas. Del total del grupo, un 23% (que correspondía a 5 alumnos), responde que puede hacer “mucho” para mejorar su pronunciación en español, el 64% (14 estudiantes) considera que puede hacer “bastante”, un 9% (2 alumnos) responden “algo” y un 4% (1 alumno) responde que no puede hacer “nada” para mejorar este aspecto de su aprendizaje del castellano.

²⁹ Reproducimos textualmente los comentarios de los alumnos. En el anexo nº 8 es posible consultar todas las respuestas dadas por este grupo.

Encuesta - Fase Diagnóstico - Grupo B1.2
Pregunta nº 6: ¿Crees que hay algo que tú puedas hacer para mejorar tu fonética en español?

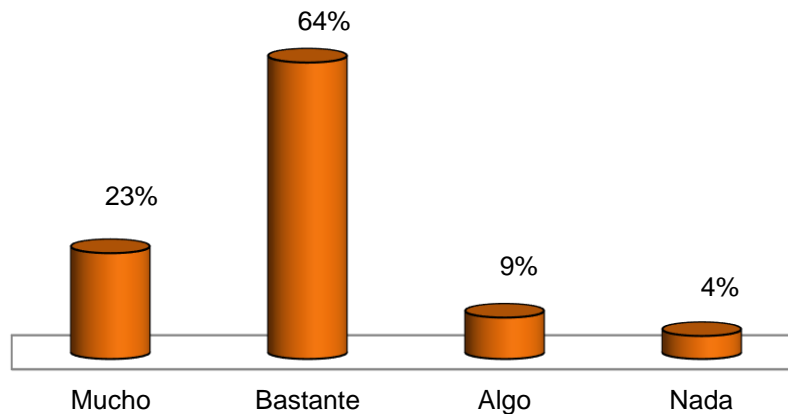


Gráfico Nº 5: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 6

Como la encuesta tuvo un carácter anónimo, para fomentar la honestidad y apertura de respuestas, no fue posible preguntarle directamente al alumno que dio esta última respuesta las razones que le llevaron a responder de esa forma. Hubiera sido interesante saber si consideraba que la fonética en español era un asunto que escapaba a sus competencias o si había afirmado que no había margen de mejora porque creía haber alcanzado ya un nivel adecuado en este componente de la lengua.

7. De los siguientes ejercicios, ¿cuáles consideras más adecuados para mejorar tu fonética?

A través de la encuesta también nos interesaba saber la opinión de los participantes sobre qué tipo de ejercicios eran considerados como “más adecuados” para mejorar la competencia fonética. Teniendo la posibilidad de escoger más de una opción, obtuvimos un total de 62 selecciones, de las cuales el 29% corresponde al tipo de ejercicio “oír y repetir las palabras que cuestan más”.

Encuesta- Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico

Pregunta nº 7: De los siguientes ejercicios, ¿Cuáles consideras más adecuados para mejorar tu fonética?

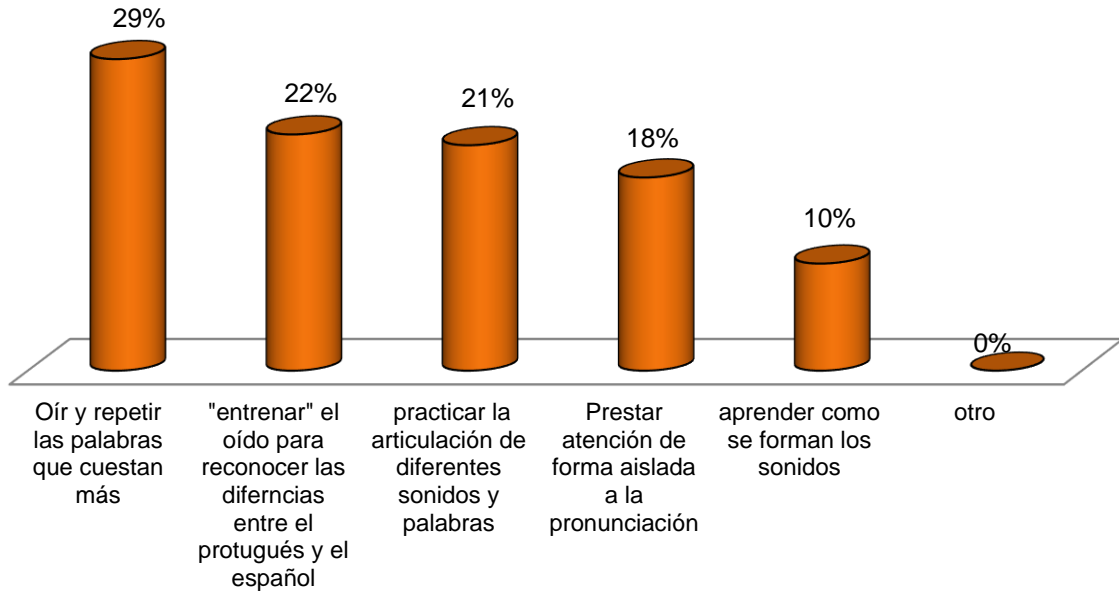


Gráfico Nº 6: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 7

Este es un tipo de ejercicio centrado en la forma, muy difundido en la enseñanza de idiomas y con una presencia constante en los manuales de texto. Oír y repetir es un ejercicio que forma parte de la metodología articuladora sobre la cual se han elaborado diversas críticas, como ya se ha indicado en el subcapítulo 2.4 (página 50) del marco teórico. Pese a ello, este tipo de ejercitación puede tener utilidad en función del objetivo que se fije. Como afirma Padilla (2016, p. 103):

Repetir mecánicamente después de oír un modelo o simplemente repetir sirve para ejercitar los músculos fonadores y este ejercicio permitirá más tarde la producción de los sonidos. La repetición concebida de esta manera, lo que algunos profesores llaman soltar la lengua, debe entenderse como una especie de entrenamiento de la articulación.

“Entrenar el oído para reconocer las diferencias entre el portugués y el español” fue la segunda tipología de ejercicio más seleccionado por los alumnos del B1.2. (22%). Entrenar el oído es un tipo de actividad asociada a la logopedia, que trabaja la discriminación fonética estrechamente asociada a la articulación de los sonidos. En este sentido, es pertinente volver a mencionar a Flege (1981), quien destaca que si el aprendiente es capaz de discriminar las

diferencias acústicas de los sonidos de la L2/LE será capaz de producirlos correctamente, por lo cual se considera necesario estimular la audición selectiva.

Estimular la audición selectiva, implica, entre otros factores, que los alumnos reconozcan las diferencias fónicas existentes entre los dos idiomas y que esa audición selectiva les ayude a crear categorías fonéticas nuevas para identificar y reproducir correctamente cada sonido en su contexto, tal y como afirman Tocco y Russo (1996, p. 448):

Quando el oído humano capta un sonido, envía señales a un área llamada de asociación común situada en el cerebro en la zona del lenguaje hacia la que confluyen y desde la que salen estímulos auditivos, articulatorios, visuales, emocionales, etc. estrechamente relacionados entre ellos. En esta área, la señal auditiva estimula, entre otros, los órganos articulatorios; si el cerebro les ordena que articulen el sonido captado, éstos se mueven automáticamente para reproducirlo. Luego, una vez reproducido, el sonido llega al oído del locutor que activa un sistema de control para averiguar si la calidad del sonido producido es la misma o es fonéticamente compatible con la del interlocutor.

8. *¿Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar?*

Finalmente, en la fase de diagnóstico era necesario saber cuáles eran los fonemas que más les costaba pronunciar a los alumnos. De los propuestos en la ficha del cuestionario, en media cada alumno seleccionó de dos a tres fonemas que consideraban problemáticos³⁰. De los participantes en el estudio, 13 de los 22 (28%) indicó que la vibrante múltiple /r/ es uno de los sonidos que les cuesta pronunciar (ver gráfico nº 7)

En segundo lugar aparece el fonema africado palatal sordo /tʃ/ (7 alumnos del total); y seguidamente el fricativo velar sordo /x/ (6 alumnos del total). Los fonemas /s/ y /θ/ surgen al final de la enumeración de sonidos problemáticos para los alumnos, lo cual parece indicar que no son plenamente conscientes de las diferencias de estos sonidos respecto del portugués.

Es de señalar que solo aparece un alumno de los encuestados que manifestó no tener problemas de pronunciación con ningún fonema (como se puede ver más adelante en el gráfico nº 9).

³⁰ Teniendo la posibilidad, la mayor parte de los entrevistados seleccionó de dos a tres fonemas, lo que produjo un total de 46 selecciones. Los porcentajes están elaborados en función de este total.

La pregunta número 8 tenía como principal objetivo que los alumnos reflexionasen sobre la lengua, que identificasen cuáles son los aspectos fonético-fonológicos en los que sienten dificultades. En este sentido, esta pregunta tenía como finalidad que los alumnos comenzasen a desarrollar su consciencia metalingüística.

Grupo B1.2 - Encuesta - Fase Diagnóstico
Pregunta Nº 8: ¿Puedes identificar cuáles de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar?

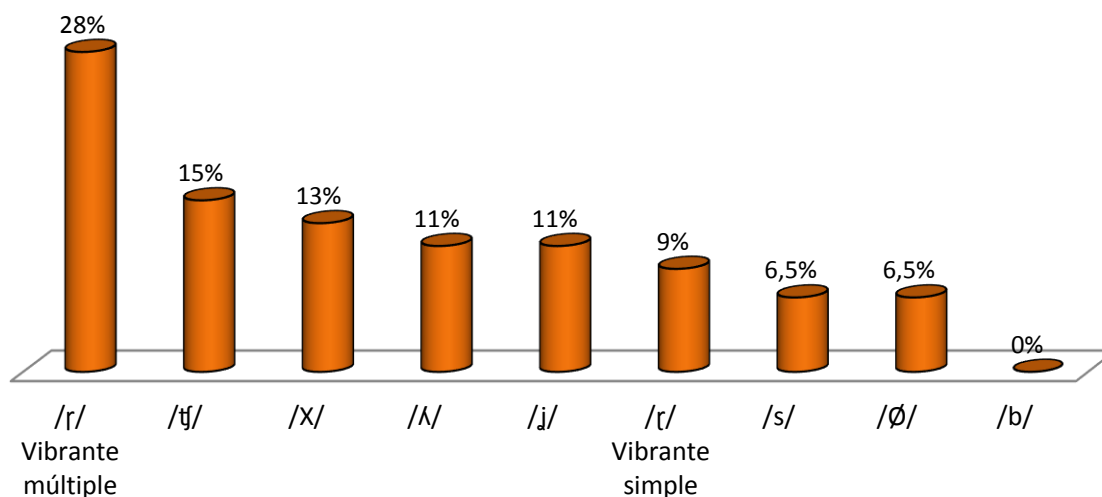


Gráfico Nº 7: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 8

b) Prueba de Reconocimiento Auditivo

En la prueba de reconocimiento auditivo del grupo de español B1.2 (compuesto por 22 alumnos), perteneciente a la fase de diagnóstico, se han contabilizado los principales errores que cometieron los alumnos con la intención de establecer una comparación posterior entre estos resultados y los que se obtuvieron en la misma prueba de la fase final de la investigación. Así pues, en total, los alumnos cometieron 114 errores, con una media de 5,2 errores por alumno, lo que implica que el grupo presentó un 26% de fallos sobre el total de preguntas de la prueba. Destaca el nivel de dispersión (STD 2,6%), pues esto indica la irregularidad en la distribución de los datos³¹.

³¹ Los porcentajes fueron elaborados sobre la base de respuestas posibles: 22 pruebas con 20 preguntas cada una, da un total de 440 respuestas posibles.

**B1.2. Prueba de Reconocimiento - Fase Diagnóstico.
Total de errores cometidos, media y desvío**

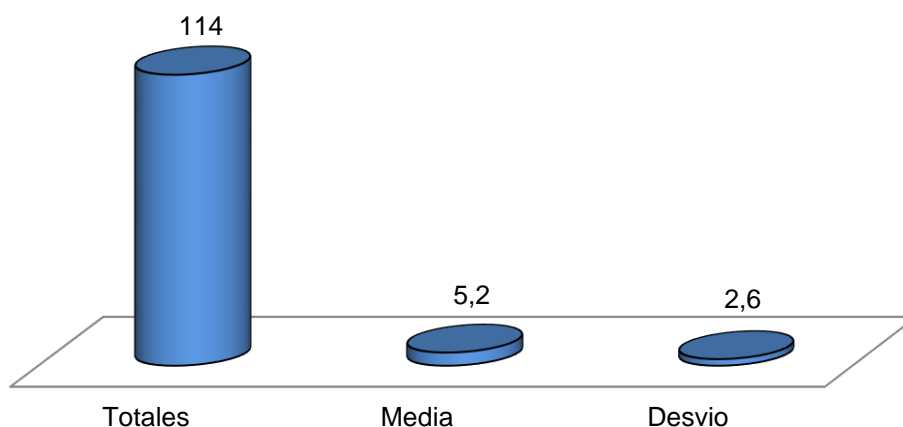


Gráfico nº 8: Grupo B1.2 - Fase de Diagnóstico: Prueba de Reconocimiento Auditivo. Total de errores en el grupo, media y desvío.

En el gráfico nº 9 podemos observar que 11 alumnos (50% del grupo) presentan entre 5 y 7 errores en el conjunto de la prueba; 7 de ellos (32%) tienen entre 1 y 4 fallos y 4 estudiantes (18%) entre 8 y 10. Estos datos parecen indicar que nos encontramos ante un grupo bastante irregular.

**Grupo B1.2 - Prueba de Reconocimiento Auditivo - Fase Diagnóstico
Errores por Prueba**

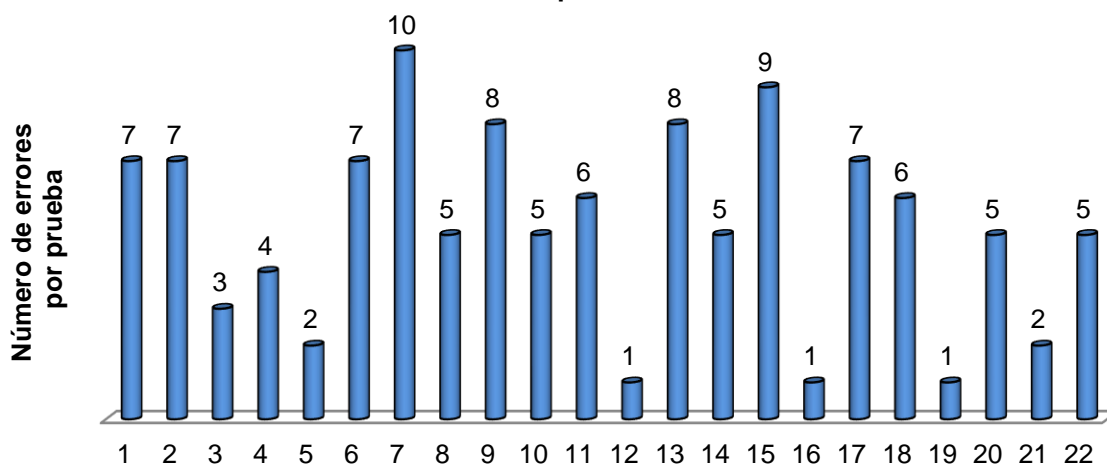


Gráfico Nº 9: Grupo B1.2 --- Fase Diagnóstico: Prueba de reconocimiento auditiva. Total de erros en el grupo, medio y desvío

Al analizar cuáles fueron los fonemas que presentaron un mayor número de errores en la prueba de reconocimiento (como se puede ver en el gráfico nº 10 que aparece a continuación), encontramos que el fonema vibrante múltiple /r/ aglutinó el 25% del total de errores (29 fallos), seguido del fonema fricativo palatal sonoro /j/, con 17%; el africado palatal sonoro /tʃ/, con 15% y el fricativo alveolar sordo /s/ con 14% (16 errores de reconocimiento).

**Grupo B1.2 - Prueba de Reconocimiento Auditivo -
Fase de Diagnóstico. Fonemas con mayor número de errores**

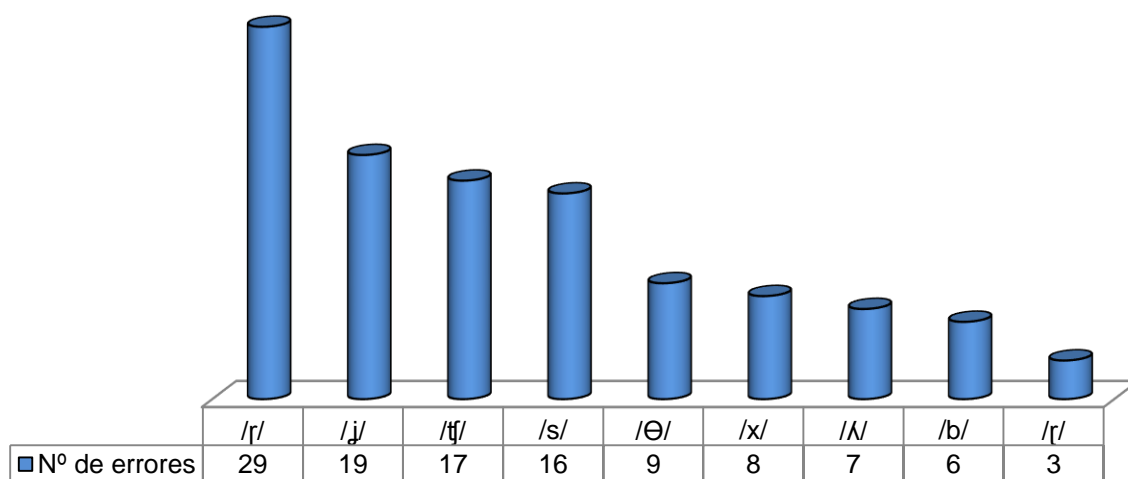


Gráfico Nº 10: Grupo B1.2 –Fase Diagnóstico: Prueba de reconocimiento. Número de errores por prueba

La mayor parte de los fallos cometidos con el fonema /r/ se presentaron cuando este sonido aparecía en posición intervocálica o precedido de consonante «n» (*pueros*, *enredadera*) mientras que sólo se detectaron dos errores cuando el sonido de la «rr» aparecía en posición inicio de sílaba (*recoveco*).

Como ya se ha expuesto anteriormente, la realización de la vibrante alveolar múltiple puede dar lugar a confusión en los lusohablantes pues este fonema posee en portugués una pronunciación uvular. Por su parte, los sonidos de los fonemas /tʃ/ y /j/ no existen en el inventario fonológico del portugués, lo cual podría implicar una cierta “sordera” a la presencia de estos fonos. En cuanto al fonema /s/, también presentó un número elevado de fallos, la explicación se encuentra en el hecho de que en portugués este sonido tiene una realización sonora cuando el grafema «s» aparece en posición intervocálica. Probablemente por este motivo los alumnos no consiguieron reconocer las palabras que contenía este sonido en español (sonido suave) como en *olorosas* y *acaso*.

c) Prueba de Producción Inducida

En esta sección expondremos los resultados obtenidos a través de la prueba de producción oral inducida. Recordemos que esta prueba estuvo compuesta por la lectura en voz alta de dos textos de nivel básico (de 5 a 6 líneas el primero y de 10 líneas el segundo) y tres trabalenguas. Estos textos contenían 57 palabras, que a su vez, integraban los nueve fonemas seleccionados en esta investigación como “problemáticos” para alumnos portugueses de ELE. Por lo tanto, que un alumno cometa 36 errores en esta prueba, equivale a un 63% de fallos sobre el total posible (57).

En la prueba de producción inducida, el grupo de español B1.2 (compuesto por 22 informantes) registró un total de 506 errores, lo cual representa una media de 23 fallos por alumno. Por otro lado, también en esta ocasión aparece una significativa dispersión de los datos, registrándose oscilaciones que van de alumnos con sólo 6 errores hasta otros con 36 fallos de producción de los fonemas estudiados. Estando la prueba compuesta por 57 palabras con fonemas potencialmente generadores de problemas y estando el grupo B2.1 por 22 estudiantes, el número total de errores viene dado por la multiplicación de estos valores: 1254 posibles errores. Este dato es importante, a fin de establecer comparación con el grupo B2.2, debido a las diferencias en número de integrantes entre ambos (ver gráfico nº 11).

**Grupo B1.2 - Prueba de Producción -Fase de Diagnóstico.
Número total de errores y media por alumno**

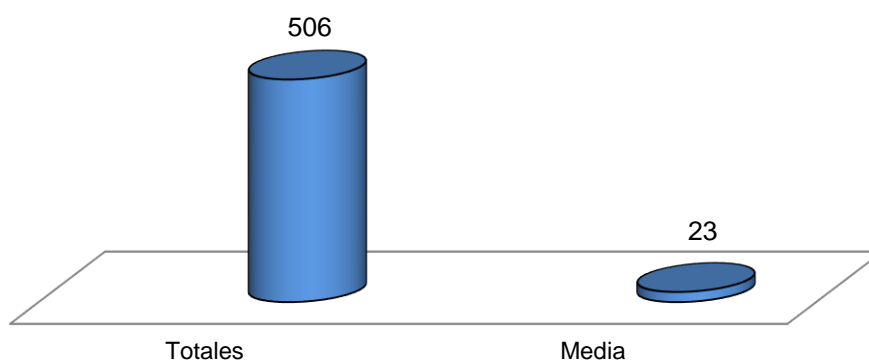


Gráfico nº 11: Grupo B1.2 - Fase de Diagnóstico: Prueba de Producción Oral - Total de errores en el grupo y media.

En cuanto a los fonemas que registraron mayor número de errores, verificamos que se destacan significativamente dos fonemas: la vibrante alveolar múltiple /r/ (que registra un 45% del total de errores (228 fallos), seguido del fonema fricativo dental sordo /θ/ con 161 errores

que representan un 32%. En un tercer lugar, bastante distante, está el sonido fricativo velar sordo /X/ con 40 producciones incorrectas en todo el grupo.

Nuevamente es necesario subrayar que los errores señalados en cuanto a la producción del fonema /θ/, son a título investigativo: este fonema forma parte de la llamada variante estándar del español peninsular que es la utilizada por los profesores que han dado clases a estos alumnos en la universidad. El seseo que la mayor parte de los alumnos produce, es considerado parte de la norma culta del español (ver gráfico nº 13), aunque queda por determinar las razones de ese seseo.

En el gráfico número 12 podemos observar que más del 50% del grupo (13 alumnos) comete más de 21 errores de pronunciación, mientras que 9% (2 participantes) comete entre 16 y 20 fallos. Los restantes 7 estudiantes (que representan 32% del grupo) cometieron comete menos de 15.

**Grupo B1.2 Prueba de Producción Inducida. Fase de Diagnóstico.
Número de errores por alumno**

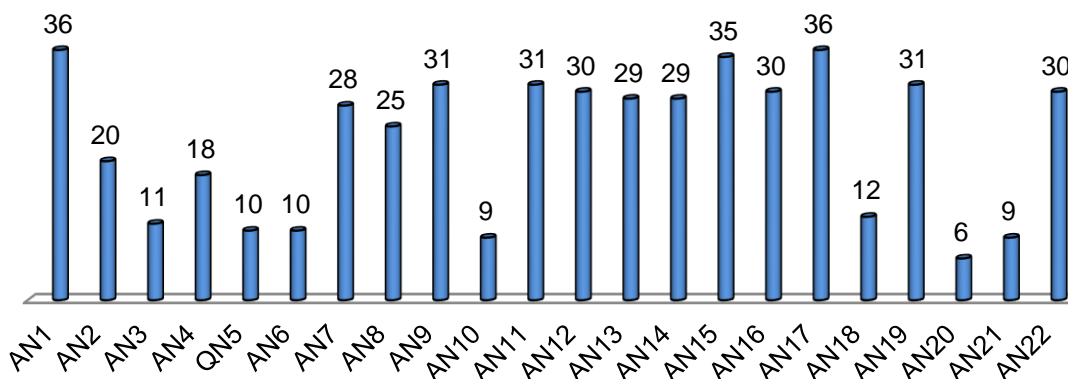


Gráfico nº 12: Grupo B1.2 –Fase Diagnóstico: Prueba de Producción Oral. Total de errores en el grupo y media.

Al contrastar estos datos con los resultados de la prueba de producción con las respuestas a la pregunta número 8 de la encuesta (*¿Puedes identificar cuáles de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar?*) observamos que coinciden solamente en el fonema vibrante múltiple /r/ y el fricativo velar /X/. Comparativamente, pocos alumnos identificaron los fonemas interdental sordo /θ/, ni el fricativo palatal sonoro /j/ como generadores de dificultades, pero las incorrectas producciones de estos dos sonidos dieron lugar a 32 % de errores en el primero (161 errores sobre el total) y 6% (30 fallos) en el segundo.

**Grupo B1.2 - Prueba de Producción . Fase de Diagnóstico
Fonemas con mayor número de errores**

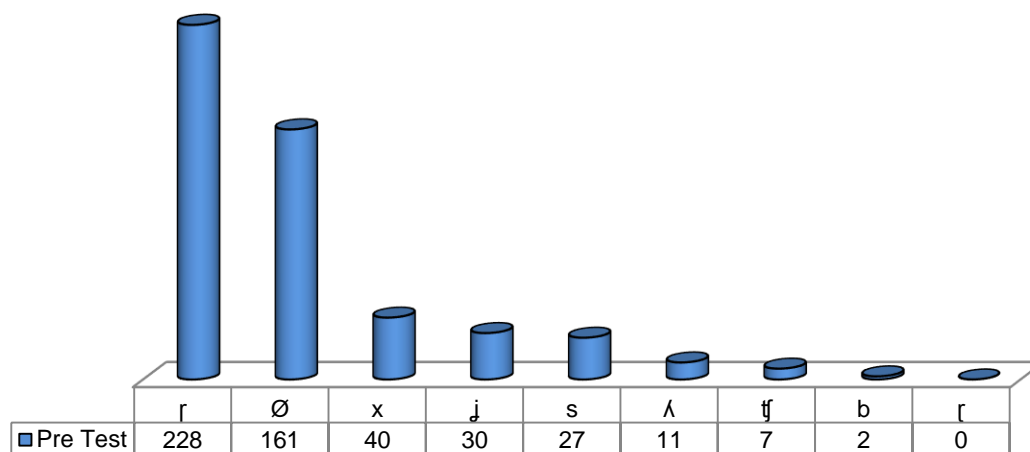


Gráfico nº 13: Grupo B1.2-Fase Diagnóstico: Prueba de Producción Oral. Fonemas que ocasionaron mayor número de errores

c) Tipología del Error

Para ser considerado error fónico, el desvío en la producción de un determinado sonido debe ser sistemático, es decir, debe aparecer más de una vez en una muestra de lengua. Los fallos ocasionales, por desconcentración, cansancio u otras causas pueden ser considerados faltas y no errores.

Sin embargo, dada la reducida dimensión de la muestra de lengua que tomamos de cada participante, en las cuales los fonemas estudiados estaban distribuidos cuantitativamente de forma aleatoria e irregular, decidimos considerar como “error” un desvío en la producción de un sonido en, por lo menos, una ocasión.

Como en este trabajo se analizan las producciones de dos grupos de estudiantes de español, en dos niveles diferentes, nos interesaba determinar qué tipo de fallos fonéticos se verificaban dentro de cada grupo y no la frecuencia en que cada alumno producía determinado error.

Como se ha mencionado anteriormente en el subcapítulo 3.2 (p.79), la clasificación de errores que se siguió fue la de Fernández (2003, p. 85 - 86), para establecer un conjunto de siete categorías de errores, que frecuentemente se observan en las producciones de español de los estudiantes portugueses en diferentes etapas de su IL. Para ilustrar el análisis realizado, en la Tabla nº 10 presentamos la tipología de los errores encontrados en el B1.2.

En la tabla aparecen marcados en gris los estudiantes que registraron el error y en blanco los que no. A continuación se analizarán los errores encontrados en la primera muestra de oralidad recogida en la fase de diagnóstico y se describirá su tipología en función de los criterios enumerados en la tabla 8 (p. 76).

1. Seseo: 21 de los 22 integrantes del grupo B1.2 (96%) sustituye el fonema fricativo interdental sordo /θ/ por /s/ en sus producciones orales. Se trata de un error interlingual y ocurre exclusivamente en el plano oral debido a una falsa selección.

Varias explicaciones pueden elaborarse para explicar este fallo, el primero es que podría considerarse un mecanismo de evitación que usa el aprendiente para no producir un fonema que no existe en su LM y que es “fácilmente” sustituido por otro.

No obstante, como el seseo está considerado como parte de la norma culta del español, la progresión de la IL fónica en estos alumnos seseantes estará marcada por el interés que tengan en desarrollar un “acento español” o solamente en comunicarse “eficientemente” en esta lengua.

2. Sustitución del punto de articulación: Esta tipología del error se observó en tres casos:

- Sustitución de la vibrante alveolar múltiple /r/ por vibrante uvular /R/;
- Sustitución del fricativo velar sordo /X/ por el sonido /ʒ/ del portugués en la combinación «g» + vocal (*gigantes, vegetales*);
- Producción del fricativo palatal sonoro /j/ como vocal /i/.

Los dos primeros casos son errores interlinguales, característicos de la transferencia de patrones fónicos de la L1. Recordemos que en portugués el grafema «r» en inicio de palabra o en posición intervocálica se realiza de forma uvular /R/, en vez de alveolar. Es uno de los errores más difíciles de subsanar debido a que la pronunciación castellana de este fonema exige capacidades de propiocepción que incluso algunos nativos tienen dificultades en alcanzar.

Tal como se explicó anteriormente, el fonema /X/ tampoco existe en portugués en los mismo contextos ortográficos ([j] + vocal; [g] + vocales e, i) los portugueses producen un sonido fricativo palatal sonoro /ʒ/, gigante [ʒi.g'ẽ.ti] en vez de [xi'yaN te].

En fases iniciales del aprendizaje del español por parte de los portugueses, es muy frecuente la sustitución del fonema /X/ por /ʒ/ en la mayoría de las combinaciones ortográficas con el grafema «j». En esta investigación hay que destacar que este error se produjo casi exclusivamente en la combinación ortográfica «g + vocal i-e», lo cual parece indicar que los alumnos en esta etapa son más conscientes de las distancias fónicas entre el castellano y el portugués.

En relación con la sustitución del fonema fricativo palatal sonoro /j/ (presente en palabras como *incluye* o *cayó*) por la vocal /i/: /in'kluiɛ/ en vez de

[in'kluye]; [ka'io] en vez de [ka'yo], se trata de un error creativo, pues no encuentra correspondencia en el inventario fónico del portugués ni del español. Es muy probable que aquí también se trate de una estrategia de evitación pues el fonema /j/ no existe con las mismas características en portugués (aunque guarde semejanza con el sonido /ʒ/, se realiza en contextos ortográficos diferentes).

3. Sustitución de un sonido: se registraron dos tipos de sustitución, a saber:

- Cambio del fonema /tʃ/ por /j/ en palabras como *chubasco*;
- Pronunciación del sonido /ks/ (en *eksito*) como /s/ (*ésito*), cuando la «x» aparece en inicio de sílaba.

Al igual que los anteriores, son ambos fallos interlinguales, producto de una falsa selección debido a la interferencia de la L1. El fonema /tʃ/ no existe en portugués para la pronunciación de las palabras que incluyen el dígrafo «ch», los hablantes portugueses recurren a un fono fricativo prepalatal sordo /ʃ/ (como en *chá* representado como [ʃa]); mientras que para la realización del grafema «x» en algunos contextos la lengua portuguesa recurre al mismo fonema /ʃ/ (inicio de palabra o en las secuencias **en+ x**; *enxofre*, *enxame*) o a los fonemas /s/ o /z/ (normalmente entre vocales)^{32]}

4. Sonorización del fonema /s/ en posición intervocálica. Es un error interlingual, producto de una falsa selección; como se explicó en el apartado dedicado al análisis de los fonemas estudiados (subcapítulo 2.5.3, p.62), en portugués el fonema /s/ presenta una realización predorsodental /z/ cuando el grafema «s» se encuentra en posición intervocálica. Se trata de un error producto de la transferencia de los patrones fónicos de la L1 y es necesario indicar que este error fue cometido por 9 de los integrantes de un grupo de 22 alumnos.

5. Aproximación al punto de articulación: este error aparece irregularmente distribuido en la pronunciación de varias palabras en que aparece el grafema «j» (fonema /X/) como en las palabras *alejarse*, *joven* o *lagartijas*, y en las cuales los alumnos portugueses en vez de pronunciar el fonema /X/ lo producen como fricativa glotal sorda /h/ (hache aspirada). Este tipo de error se puede clasificar como intralingüístico, en el cual el hablante de español L2, como producto de un esfuerzo por aproximarse al punto de articulación (velar) del fonema /X/ , realiza un sonido intermedio que no existe en ninguno de los dos idiomas.

6. Ceceo: Este es el error contrario al seseo, que implica una falsa selección del fonema /θ/ fuera de los contextos ortográficos en el que es admitido. El individuo que

³² “A realização de 'x' com o som de [s] geralmente ocorre na língua portuguesa na sequência 'ex' seguida de consoante desvozeada: e[s]tensu (extenso), e[s]plícitu (explícito) (...). A produção de 'x' como [z] ocorre uniformemente em Português na sequência 'ex' +vogal: e[z]atatu (exato), ex[z]ageratu (exagero)”, (Brandão: 2003, p. 118-119).

cecea pronuncia la «s» como una /θ/ en vez de /s/, en palabras como *invasoras* produce /imba'θoras/ en vez de /imba'soras/. Este error es usualmente tipificado como un fallo por hipercorrección, aunque de acuerdo con la teoría del Modelo Ontogénico Major (1978), el ceceo podría ser considerado un error de sobregeneralización: el alumno substituye un sonido de la L2 por otro de la L2. Al ser consciente de la diferencia entre estos dos sonidos acaban aplicándolos en contextos inadecuados (como en *serie* ['θerje] y *alejarse* [a le 'xarθe]). Siguiendo esta corriente, si es un error de desarrollo, explicaría por qué algunos de los alumnos participantes en la prueba seseaban y ceceaban en la misma prueba, como si experimentasen los sonidos de las palabras, demostrando una fase de interlengua en que ya se comienza a explorar los límites fónicos y un intento de control aún incipiente, pero en fase de desarrollo.

7. Diferenciación inapropiada: error interlingual, falsa diferenciación de la pronunciación de los fonemas /b/ y /v/, inexistente en castellano, pero que forma parte de los patrones fónicos del portugués. Se trata por lo tanto de un error de transferencia/interferencia de la L1 en la L2. Este error, típico de las etapas iniciales del aprendizaje del español por luso hablantes, fue producido solo por dos de los estudiantes del grupo B1.2.

En relación con la capacidad de autocorrección demostrada por los alumnos durante la prueba de producción, se observó que esta actividad de monitorización está completamente ausente en la casi totalidad del grupo, con excepción de los informantes AN10, AN20 y AN21. Algunos de los criterios que permiten inferir que se aplica la autocorrección durante la realización de las pruebas podría ser una lectura con más pausas, principalmente al encontrar palabras consideradas difíciles, en las dudas al pronunciar y en la corrección de la pronunciación cuando detectan que no han articulado bien los sonidos.

Todos los tipos de errores citados anteriormente pueden considerarse transitorios en la medida en que identifican una fase de la IL de los alumnos de español de este grupo. Fue identificado además otro tipo de fallos en diferentes planos de la lengua que escapan a los límites de esta investigación, pero que se pueden enumerar a título informativo:

En el plano gramatical encontramos también diversos casos de sobregeneralización de las reglas como la diptongación de algunos verbos españoles: extrapolar los casos específicos (grupo de verbos que terminan en –Ar y en –Er) genera errores como los producidos por varios alumnos al decir *impieden*, en vez de *impiden* que nos llevaron a pensar en las palabras de Fernández (1995a), quien afirma que este es un típico error del estadio intermedio de la lengua, que “ilustran tanto sobre lo que ya se ha adquirido, como sobre lo que falta”.

En todo el grupo se observa una clara transferencia de las pautas de acentuación de la L1 para la L2, especialmente en palabras heterotónicas como [aβi'tat] en portugués, en vez de ['aβitat] en español, lo que implica que los elementos suprasegmentales de la fonología del español también deberían ser trabajados con este grupo.

En el plano léxico, por ejemplo, aparece con frecuencia una lectura equivocada de los numerales en L2, más concretamente, por ejemplo, al leer el número 150, casi el 90% del grupo dice “ciento **y** cincuenta”. Este es un fallo típico de las etapas iniciales de aprendizaje en español como L2, pero considerando que este grupo ya se encuentra en un Nivel Umbral, podemos afirmar que en esta etapa comienza a perfilarse como un error fosilizable.

Se consideran errores fosilizables, como indica Fernández (1995, p.3) aquellos que, por diversas razones, ofrecen especial resistencia a evolucionar para un nivel más avanzado de la IL, muchas veces relacionados con aspectos de la lengua que presentan un fuerte contraste entre la L1 y la L2.

1ª PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL INDUCIDA

Fase de Diagnóstico

Grupo B1.2

Tipología de los errores producidos

Tipología del error	AN1	AN2	AN3	AN4	AN5	AN6	AN7	AN8	AN9	AN10	AN11	AN12	AN13	AN14	AN15	AN16	AN17	AN18	AN19	AN20	AN21	AN22	. B1.2		
1) Seseo																								21 ³³	
2) Sustitución del punto de articulación de un sonido																									17
3) Sustitución de sonido																									15
4) Sonorización																									11
5) Aproximación al punto de articulación																									8
6) Ceceo																									6
7) Diferenciación inapropiada																									2

Tabla 10: Grupo B1.2 - Prueba de Producción Inducida. Fase de diagnóstico. Tipología de los errores encontrada en el grupo B1.2

³³Como ya se ha indicado, lo que nos interesaba era saber si determinado tipo de error era producido y no la frecuencia con la cual un mismo alumno repetía el error.

3.1.2 GRUPO B2.2- Nivel Avanzado

Tal y como ya fue explicado en el capítulo 3 (en los epígrafes 3.1 – Instrumentos de investigación y 3.2 Descripción de los intervinientes), el grupo B2.2 compuesto por 19 estudiantes, realizó la prueba de Comprensión Auditiva de la etapa de diagnóstico el día 6 de marzo, y al igual que el grupo anterior, respondieron a la encuesta inmediatamente después de la prueba auditiva. Para analizar los datos recogidos en el segundo grupo que formó parte de la investigación se seguirán idénticos procedimientos a los presentados en el grupo anterior

a) Encuesta

1. En la prueba de reconocimiento auditivo, ¿sentiste alguna dificultad en identificar las palabras?
2. ¿Puedes identificar alguna dificultad especial?

En la encuesta aplicada al grupo B2.2, el 58% de los alumnos (11 del total) declaró haber tenido poca dificultad (baja) para responder a la prueba, mientras que un 37% (7 alumnos) afirmó que encontró un nivel medio de dificultad. Uno de los alumnos (lo que constituye el 5% de la muestra) no registró ninguna dificultad para responder a las preguntas de la prueba de reconocimiento auditivo (ver gráfico nº 14)

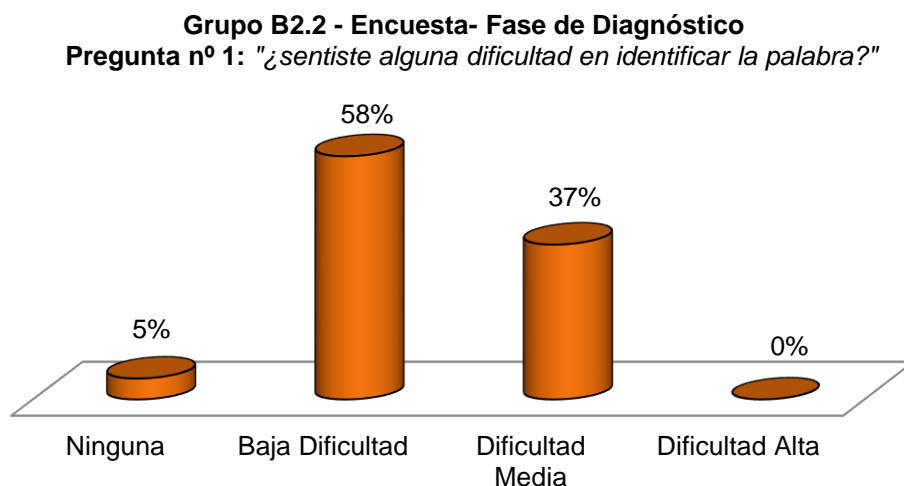


Gráfico nº 14: Encuesta – Grupo B2.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 1

Como explicación para las dificultades encontradas, el 68% (13 selecciones) de los estudiantes responden a la pregunta nº 2 (*¿Puedes Identificar alguna dificultad en especial?*) con la opción: “No conseguí asociar el sonido de la palabra con una de las opciones”. Estos

resultados señalan que los alumnos intentaron reconocer los sonidos grabados, pero no consiguieron hacerlos corresponder con la opción adecuada.

La pregunta nº 2 ofrecía la posibilidad de que los alumnos escribiesen una tercera opción para responder a la pregunta sobre el tipo de dificultad encontrada en la prueba (opción c- *Otra*), caso las opciones ofrecidas (a y b) no se ajustasen a sus necesidades. Tres alumnos indicaron haber tenido “otra” categoría de dificultad, pero solo uno de ellos suministró información complementaria: en su respuesta el alumno escribe “*las «s» y las «j»*”, dando a entender que fueron esos los sonidos que le causaron mayores dificultades. Nuevamente aquí los alumnos hacen referencia directa a los sonidos que en principio producen constricción en su fluidez oral. Estos datos también parecen indicar que en la fase de diagnóstico el grupo B2.2, contrariamente a lo que sería esperable, tuvo mayor dificultad para realizar la prueba de reconocimiento auditivo que los alumnos de español B1.2.

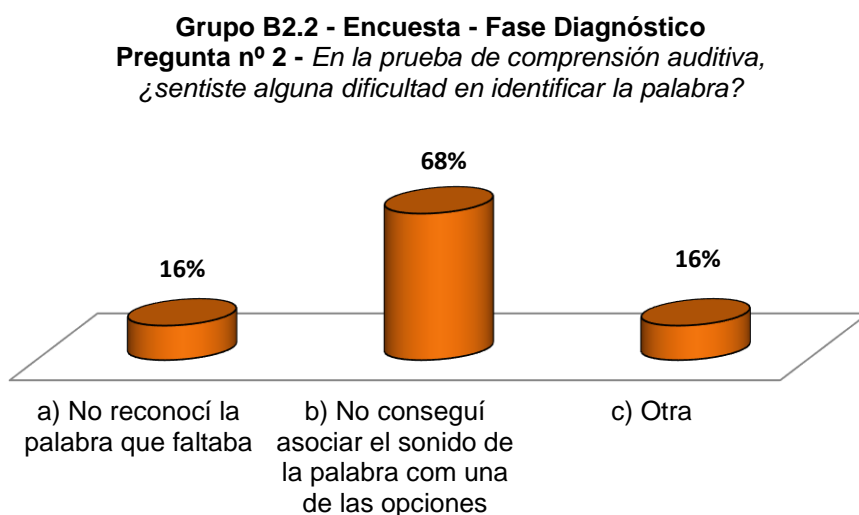


Gráfico nº 15: Encuesta – Grupo B2.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 2

3. *En el tiempo que llevas estudiando español, ¿alguna vez has tenido clases de fonética?*

4. *Si la respuesta es afirmativa, ¿Qué tipo de formación ha sido?*

A diferencia del grupo anterior, la totalidad de integrantes del grupo B2.2 manifiesta haber tenido lecciones de fonética (100% de la clase) como parte del currículo del grado. Aunque normalmente poseer más información sobre un tema ayuda a enfrentarlo mejor o de forma más adecuada, en este caso se podría deducir que el conocimiento previo de los estudiantes puede resultar constrictivo, porque son más conscientes de la importancia de la realización fonético-fonológica en L2 y de las dificultades que implica pronunciar correctamente.

5. ¿Te parece que el dominio de la fonética es importante para comunicarse en un nuevo idioma? ¿Por qué?

El 74% del grupo (14 alumnos) considera “*muy importante*” el conocimiento de la fonética para comunicarse en otra lengua. Entre las razones apuntadas se encuentran las siguientes: a) “*Sin sonido no hay lengua, para comprender todas las variantes de la lengua*”; b) “*Porque para dominar una lengua es necesario dominar la fonética de manera a nosotros sernos entendidos correctamente*”; y, c) “*es importante porque es una ayuda para comprender mejor la lengua*”³⁴.

Grupo B2.2 - Encuesta- Fase de Diagnóstico
Pregunta nº 5: ¿Te parece que el dominio de la fonética es importante para comunicarse en un nuevo idioma?

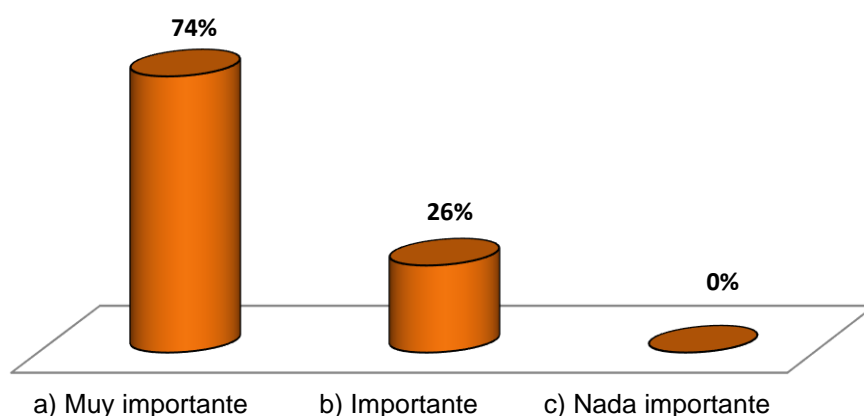


Gráfico nº 16: Encuesta – Grupo B1.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 5

6. ¿Crees que hay algo que tú puedes hacer para mejorar tu fonética en español?

Al cuestionarlos sobre sus posibilidades de intervenir activamente para desarrollar el plano fonético en su aprendizaje del español, el 68% de los alumnos (13) respondió que podían hacer “*bastante*” en ese sentido; 16% (3 participantes) considera que pueden hacer “*mucho*” y otros 16% afirman que pueden hacer “*algo*”. Si más del 80% del grupo opina que puede trabajar (mucho o bastante) para mejorar su percepción y producción fónica, podemos

³⁴ Nuevamente transcribimos aquí tres respuestas seleccionadas por considerarlas representativas de la muestra. La redacción de los mismos se corresponde con el original. Para consultar todas las respuestas dadas ver anexo número 8.

suponer que contaremos con un grupo receptivo a las sesiones didácticas que realizaremos más adelante.

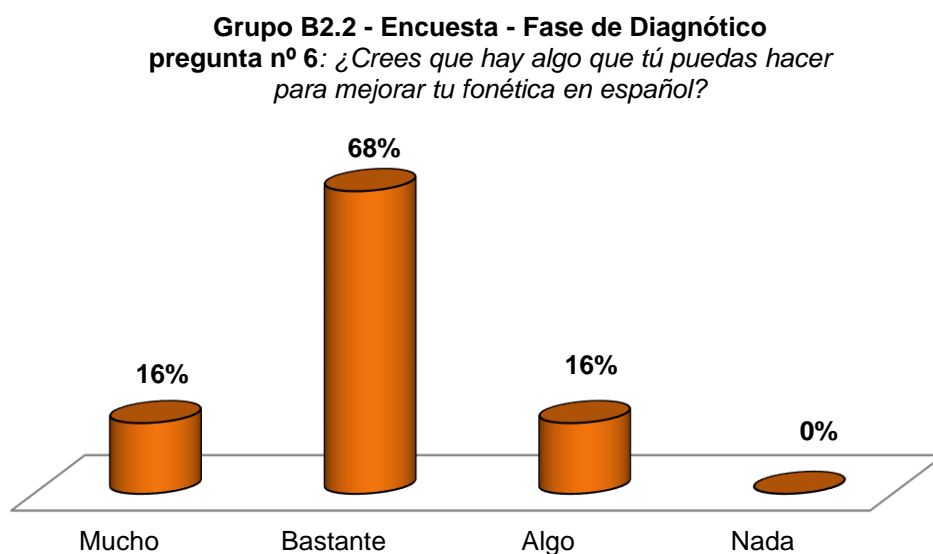


Gráfico nº 17: Encuesta – Grupo B2.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 6

7. De los siguientes ejercicios, ¿cuáles consideras más adecuados para mejorar tu fonética?

Al igual que en el grupo anterior, las opiniones están muy distribuidas sobre cuál es la tipología de ejercicios que consideran más apropiados para ejercitar la fonética. Recordemos que los alumnos podían marcar más de una opción, en media cada uno optó por tres a cuatro tipos de actividades³⁵, lo que produjo un total de 53 selecciones. En el gráfico nº 13 se muestra el porcentaje de “selecciones” para cada tipo de actividad. Los porcentajes están calculados sobre el número total de selecciones.

El tipo de ejercicios que mayor número de selecciones obtuvo fue “*practicar la articulación de los sonidos y palabras*”, (29%), “*«entrenar» el oído para reconocer las diferencias entre el portugués y el español*” obtuvo un 24% del total y “*oír y repetir las palabras que cuestan más*” recogió el 22%.

También en el grupo B1.2 estas fueron las tres actividades seleccionadas, con porcentajes muy semejantes, aunque el orden de importancia se altera.

³⁵ Al ofrecer la oportunidad de que los alumnos digan que método de trabajo les parece el más adecuado para trabajar la fonética, se pretende incentivar su participación en la toma de decisiones a nivel de su formación.

Grupo B2.2 - Encuesta - Fase de Diagnóstico
pregunta nº 7: De los siguientes ejercicios, ¿Cuáles consideras más adecuados para mejorar tu fonética?

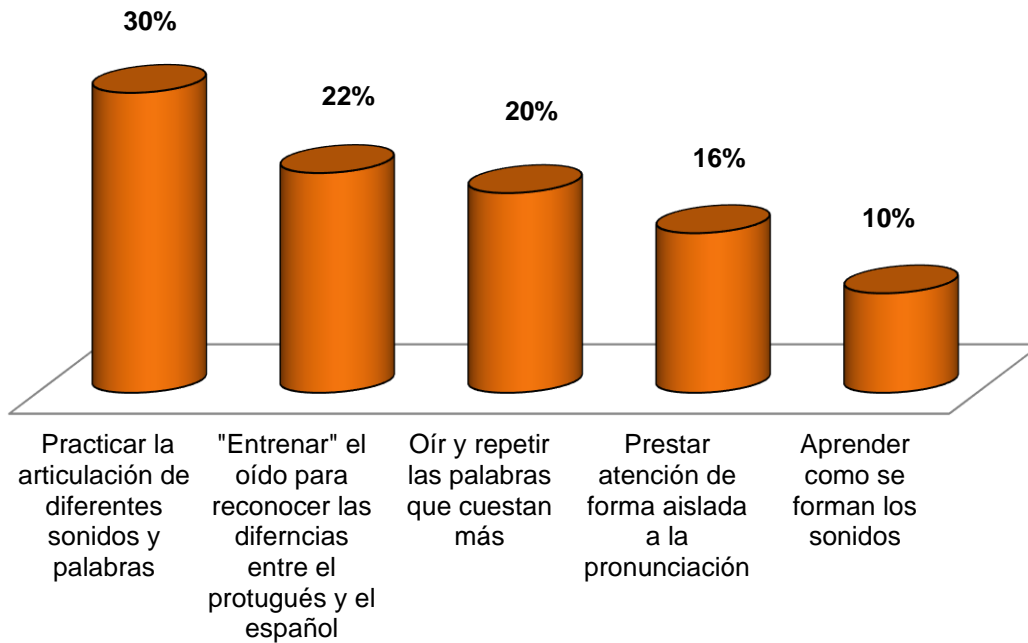


Gráfico nº 18: Encuesta – Grupo B2.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 7

8. ¿Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar?

Los cuatro fonemas que los estudiantes del grupo B2.2 consideran más difíciles de pronunciar son: el fonema alveolar vibrante múltiple /r/ (grafema «erre»), seguido del fonema fricativo palatal sonoro /j/, que corresponde a la letra «y»; en tercer lugar, aparece el fonema /θ/, fricativo interdental sordo, que se relaciona con las letras «c» y «z»; y el fricativo velar sordo /X/ (grafemas «j» y «g + vocal e-i»). Cabe recordar que en esta pregunta se admitía que los participantes marcaran más de una opción, por lo que, en media los alumnos del grupo B2.2 seleccionaron entre dos y tres fonemas cada uno.

En lo que respecta a los sonidos producidos por las letras «ch» y «s», estos son preocupantes sólo para dos alumnos de este grupo (como se puede ver en el gráfico nº 19).

Grupo B2.2 - Encuesta - Fase de Diagnóstico
pregunta nº 8: ¿Puedes identificar cuáles de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar?

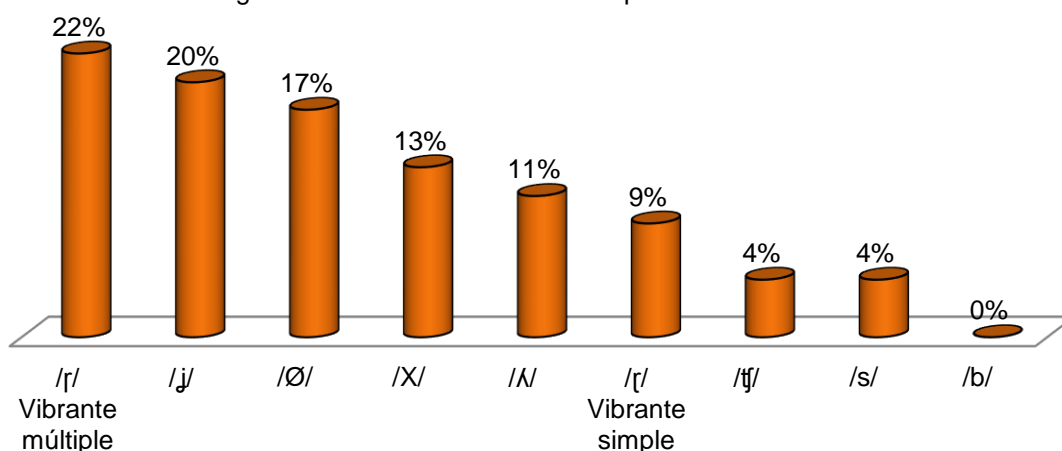


Gráfico nº 19: Encuesta – Grupo B2.2 - Fase Diagnóstico - Pregunta nº 8

b) Prueba de Reconocimiento Auditivo

Después de la aplicación de la prueba de reconocimiento auditivo, conseguimos emitir los siguientes resultados: el grupo, en su conjunto, cometió 77 errores de reconocimiento, con una media de 4 fallos por alumno. En este grupo observamos una dispersión ligeramente inferior a la que fue identificada en la clase B1.2.

B2.2. Prueba de Reconocimiento - Fase Diagnóstico.
Total de errores cometidos, media y desvío

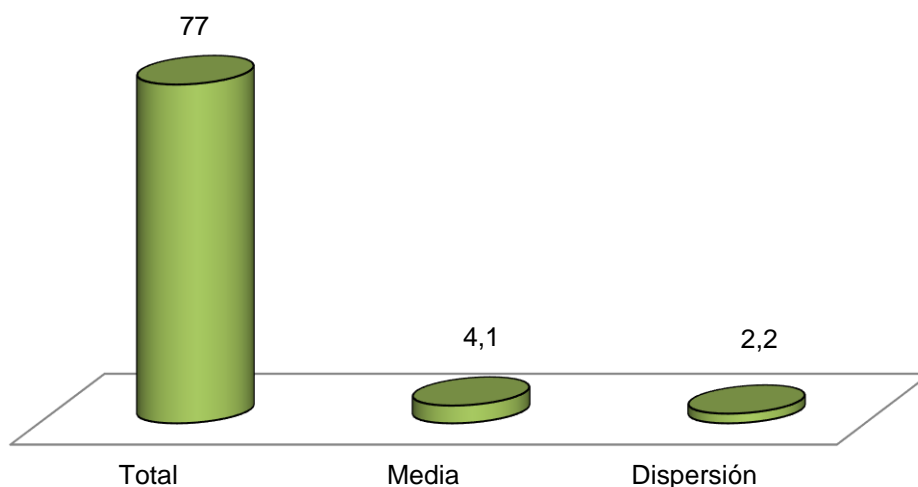


Gráfico nº20: Grupo B2.2 – Fase diagnóstica - Prueba de Reconocimiento - Total de errores cometidos

En la distribución de los resultados por alumno se puede apreciar un grupo un poco más homogéneo que el B1.2, a pesar de que aún se observa una importante dispersión de los datos: el 63% del grupo presenta menos de 5 errores, 32% oscila entre 5 y 6 fallos y un alumno (5%) realizó 10 selecciones equivocadas sobre el total de las 20 preguntas que constituyen la prueba de reconocimiento. Estos datos evidencian un grupo con mejores resultados de forma global en la comprensión auditiva y ligeramente más homogéneo (lo que se evidencia en valores de dispersión inferiores) en comparación con el grupo B1.2 al grupo anterior (ver gráfico nº 21).

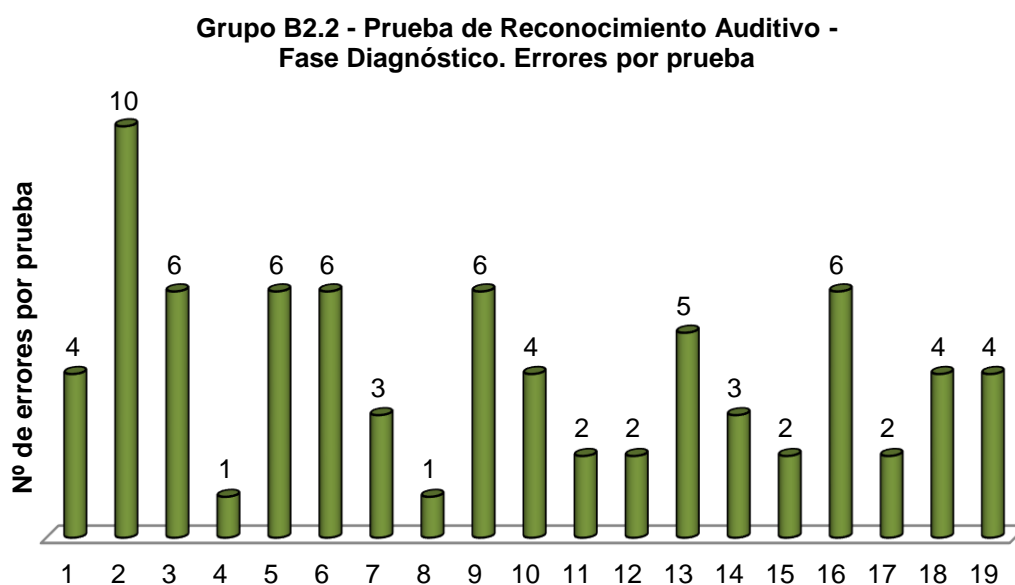


Gráfico nº 21: Grupo B2.2 – Fase diagnóstico - Prueba de Reconocimiento - Total de errores por prueba

Analizando las pruebas en función de los fonemas que concentraron mayor número de fallos, encontramos que los errores se produjeron en la identificación de los siguientes ítems: alveolar vibrante múltiple /r/, seguido del africado palatal sordo /tʃ/ y del fricativo palatal sonoro /j/. Nuevamente los errores asociados al fonema /θ/ aparecen relegados a una cuarta posición.

Comparando estos resultados con los datos aportados por la pregunta número 8 de la encuesta (*¿Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar?*), se verifica una convergencia entre la percepción que los alumnos tienen de su dificultad en la producción de algunos fonemas y los resultados obtenidos en su prueba de producción: en la encuesta los alumnos identificaron como difíciles de pronunciar el fonema vibrante múltiple /r/, el fricativo palatal sonoro /j/ y el fricativo interdental sordo /θ/ .

**Grupo B2.2 - Prueba de Reconocimiento Auditivo -
Fase de Diagnóstico. Fonemas con mayor número de errores**

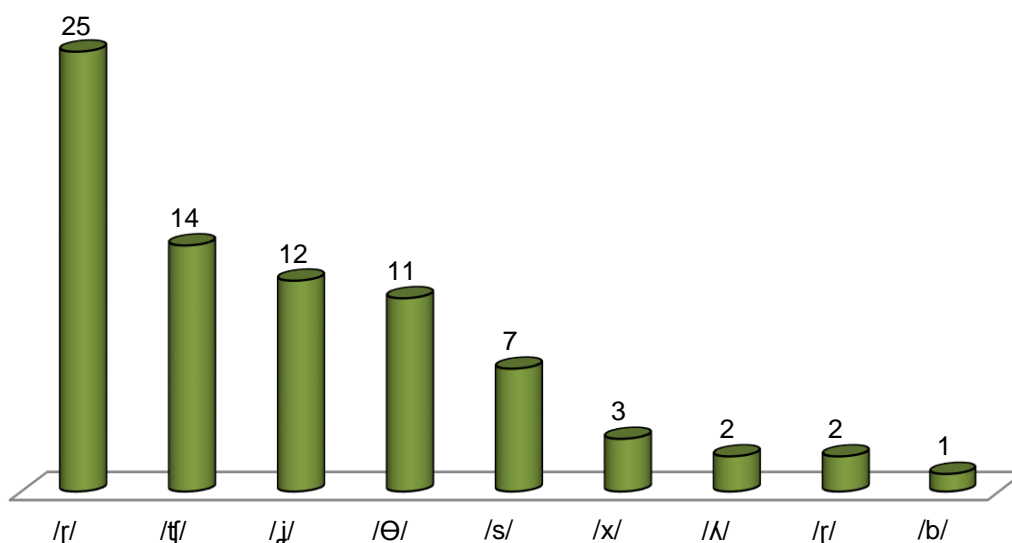


Gráfico nº 22 Grupo B2.2 – Fase diagnóstica. - Prueba de Reconocimiento- Total de errores por fonema.

Otros datos divergen: el fonema /X/ era indicado como generador de dificultades en la encuesta, pero provocó menos del 4% de los errores totales de la prueba. En sentido contrario, el fonema /tʃ/ de la letra «ch» fue indicado como difícil en el 4% de las respuestas, pero generó más de 14 errores de comprensión, lo cual representa un 21% del total de errores en la prueba de reconocimiento.

c) Prueba de Producción Inducida

En la prueba de producción inducida de la fase de diagnóstico, en datos absolutos el grupo B2.2 registró un total de 495 errores, lo cual representa un 46% de errores sobre el total posible en toda la prueba³⁶. Lo que genera una media de 26 fallos por estudiante.

³⁶ El grupo B2.2 está compuesto por 19 alumnos y la prueba de producción inducida contenía 57 palabras con los fonemas potencialmente generadores de dificultades. El número máximo de errores que individualmente un alumno podía cometer era de 57, mientras que el valor máximo de fallos en todo el grupo era de 1083.

**Grupo B1.2 - Prueba de Producción - Fase de Diagnóstico.
Número total de errores y media por alumno**

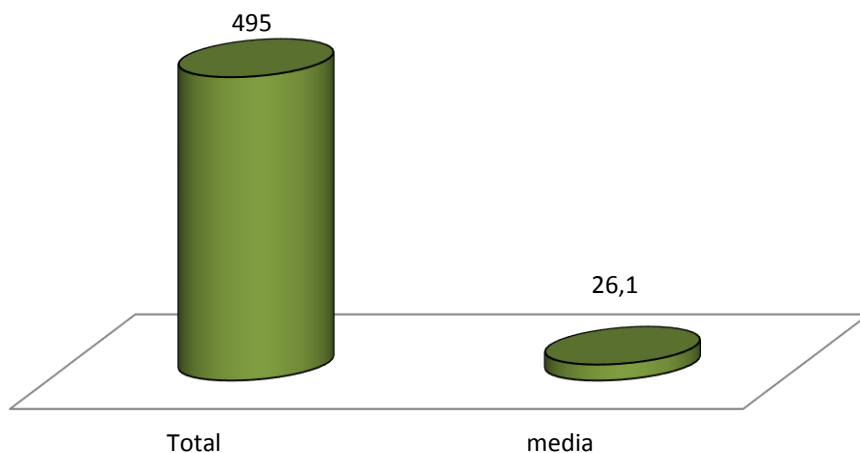


Gráfico n° 23: Grupo B2 – Fase diagnóstico - Prueba de Producción oral – Número total de errores del grupo y media por alumno

Sin embargo, el análisis de las producciones individuales pone en evidencia las diferencias existentes: registramos que el 53% del grupo cometió más de 30 errores, un 21% (4 integrantes) produjo entre 20 y 30 errores, el 16% de alumnos (3) registró menos de 10 fallos y el 11% (2 alumnos) cometió entre 10 y 20 errores (ver gráfico n° 24).

**B2.2 - Prueba de Producción - Fase de Diagnóstico.
Número de errores por alumno**

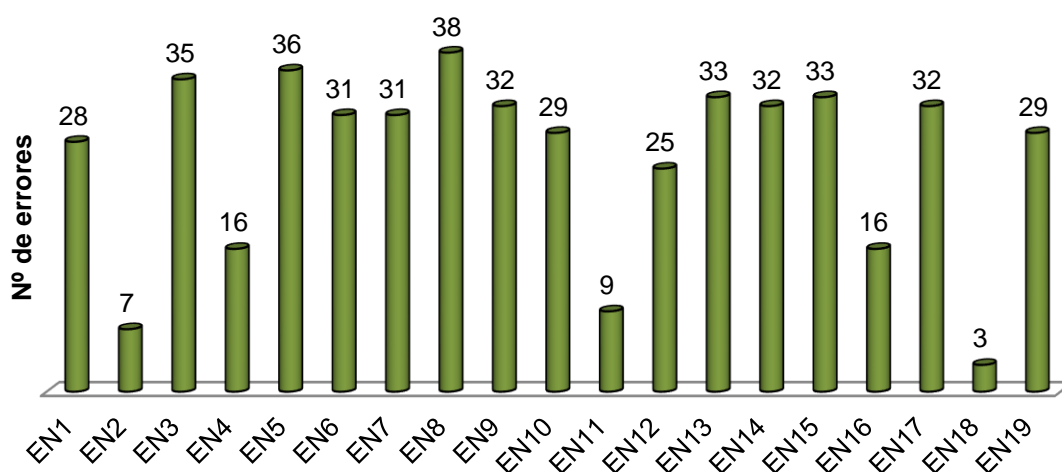


Gráfico n° 24: Grupo B2.2 – Fase diagnóstico - Prueba de Producción oral – Número de errores por alumno.

Al analizar la distribución de los errores en función de los fonemas con mayor número de producciones desviadas, encontramos que la vibrante alveolar múltiple /r/ aglutina el 45% del total de errores de la prueba, seguido del fonema fricativo interdental sordo /θ/ y del fricativo velar sordo /X/ (el 29% y el 13% respectivamente).

**Grupo B2.2 Prueba de Producción - Fase de diagnóstico.
Errores por fonemas**

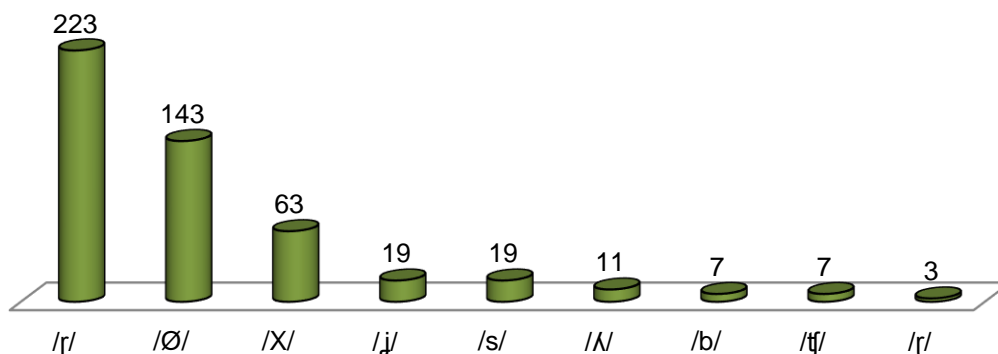


Gráfico nº 25: Grupo B2.2 – Fase diagnóstico - Prueba de Producción Oral - Total de errores por fonema

Si volvemos atrás y comparamos estos resultados con los obtenidos en la encuesta, observamos nuevamente una convergencia entre los fonemas /r/, /j/, /θ/ y /X/. Estos datos también guardan cierta relación con la prueba de reconocimiento, en la cual los participantes de este grupo tuvieron problemas para identificar los de la /r/, /j/, /θ/, sin embargo, el fonema /tʃ/ que registró un número tan elevado de incidencias en la prueba de reconocimiento no obtuvo valores significativos en número de errores en la prueba de producción.

Con la evaluación de la producción de los fonemas /ʎ/ y /j/ nos enfrentamos a dos inconvenientes inesperados, el primero derivado a la habituación que sufren los profesores de español a ciertos errores de sus alumnos, hasta el punto de que algunos de ellos (los que generan menos ruido comunicativo) “pasan” un tanto desapercibidos; y, que la evaluadora de la prueba es hablante nativa de español de una variante “yeísta”. Intentando evitar estas interferencias de la forma más adecuada, se optó por considerar como error las producciones en la cuales el sonido asociado al grafema «y» (en posición intervocálica) fuese producido como vocal «i». En relación con la pronunciación del grafema «ll», se consideró error cuando se aproximase al punto de articulación del fonema lateral /l/.

d) Tipología del Error

En relación con el grupo de Español Intermedio B2.2, en la tabla número 10 aparecen ordenados los tipos de error cometidos por los alumnos siguiendo un orden de incidencia, a saber:

1. **Seseo:** De los 19 integrantes del grupo B2.2, 16 sesean, lo que en términos porcentuales significa que el 84% de esta clase de español comete este error (un porcentaje bastante inferior al observado en el grupo B1.2 - 96%). Como ya se indicó, este es un error interlingual, que afecta la pronunciación de los aprendientes y puede causar “ruido”, pero no bloquea la comunicación desde la perspectiva comunicativa de MacCarthy (1978). Se trata de un error exclusivo del plano fonético, debido a una falsa selección.

Siendo el seseo considerado como parte de la norma culta del español, la corrección de esta variante de pronunciación sólo se justificaría si los alumnos estuvieran interesados en adquirir un acento más “español”.

2. **Sustitución del punto de articulación:** El 68% de este grupo comete errores por sustitución del punto de articulación, que también aquí fue observado en tres situaciones:
 - Sustitución de la vibrante alveolar múltiple /r/ por vibrante uvular /R/;
 - Sustitución del fricativo velar sordo /X/ por /ʒ/ del portugués en la combinación «g» + vocal (*gigantes, vegetales*);
 - Sustitución del sonido /s/ en posición de coda³⁷ por /ʃ/ (*invasoras*);
 - Producción del fricativo palatal sonoro /j/ como vocal /i/.

Al igual que en el análisis anterior del grupo B1.2, podemos indicar que tanto la sustitución de la vibrante alveolar múltiple /r/ y del sonido fricativo velar sordo /X/, son errores de transferencia de los patrones fonéticos de la L1 para la L2. A su vez, en este grupo se observó adicionalmente la producción del fonema /s/ al final de palabra como /ʃ/.

En relación con la sustitución del fonema fricativo palatal sonoro /j/ (grafema «y») por una «i», consideramos que se trata de un error creativo, pues no encuentra correspondencia en el inventario fónico del portugués ni del español.

3. **Aproximación al punto de articulación:** El 53% del grupo comete este error en varias palabras, en cuya ortografía aparece el grafema «j» (fonema /X/) en los mismos moldes que los observados con el grupo B1.2.
4. **Sustitución de sonido:** el 47% del grupo B2.2 registró errores por sustitución de sonidos de dos tipos, a saber:

³⁷ Coda: Posición de Coda o coda silábica, en fonología se refiere a la consonante o grupo de consonantes al final de una sílaba, luego de vocal nuclear. En español las consonantes más frecuentes en posición de coda son «n», «l», «r» y «s» y los grafema «ll» y «ñ» nunca aparecen en posición de coda.

- Cambio del sonido /tʃ/ por /j/ en palabras como *chubasco*, es decir cuando el fonema se presenta al inicio de sílaba;
 - Pronunciación del sonido /ks/ (en *éxito*) como /z/ [´ezito].
Estos también son errores de transferencia de la L1 a la L2 observados en las mismas palabras que en el grupo anterior.
5. **Sonorización** La articulación del fonema /s/ en posición intervocálica como /z/ fue un error cometido por el 42% del grupo B2.2.
 6. **Diferenciación inapropiada:** Pronunciar de forma diferente los grafemas «b» y «v» constituye un error interlingual producto de la transferencia de los patrones de la L1. Este error ocurre en tres individuos de la clase de español B2.2, un 16% del total. Se debe indicar que la mayoría de los errores de falsa selección son transitorios.
 7. **Ceceo:** El ceceo es un error de desarrollo, y por lo tanto, transitorio, que ocurre cuando el alumno intenta integrar las reglas del inventario fonológico de su L1 con la de la L2. En el grupo B2.2 sólo cinco alumnos presentaron ceceo.

Al igual que en el grupo B1.2 se observó que pocos alumnos monitorizaron su discurso durante las pruebas de producción, la excepción la constituyen los alumnos EN2, EN11 y EN18. Notamos que algunos se percataban de que cometían un error, pero en vez de enmendar, continuaban con la prueba, sin intentar corregir, o por falta de conocimiento de cómo hacerlo o por considerar que al hacerlo destacarían más el hecho de haberse equivocado.

De una forma generalizada se observó la ausencia de monitorización durante las pruebas, lo cual se evidenció en la ausencia de autocorrección, incluso cuando se percataban del error.

Aparte de las categorías citadas, también en este grupo encontramos un conjunto adicional de errores semejantes a los observados en la clase B1.2, que afectan a otros planos de la lengua y por lo cual no son objeto de este estudio, empero es posible enunciarlos a seguir:

En este grupo aparece también la producción inadecuada de los numerales en español. Siendo este un grupo avanzado, un error de este tipo, propio de los niveles de iniciación, se perfila como una posible fosilización.

Encontramos el mismo error de sobregeneralización observado en el grupo B1.2 en el plano gramatical (*impieden*, en vez de *impiden*).

De un modo general, el grupo B2.2 presenta un error de transferencia de las pautas de acentuación de la L1 para la L2, especialmente en vocablos heterotónicos, como el ya comentado ([aβi'tat] en L1 en vez de ['aβitat] en L2) y errores creativos como *galapágos* [gala'payos] en vez del correcto *Galápagos* [ga'lapayos].

PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL INDUCIDA
Tipología de los errores producidos

Fase de Diagnóstico

Grupo B2.2

	EN1	EN2	EN3	EN4	EN5	EN6	EN7	EN8	EN9	EN10	EN11	EN12	EN13	EN14	EN15	EN16	EN17	EN18	EN19	B2.2	
1. Seseo																					16
2. Sustitución del punto de articulación																					13
3. Aproximación al punto de articulación																					10
4. Sustitución de sonido																					9
5. Sonorización																					8
6. Diferenciación inapropiada																					3
7. Ceceo																					5

Tabla 11: Grupo B2.2 - Prueba de Producción Inducida. Tipología de los errores encontrada en el grupo B2.2 en la fase de diagnóstico.

3.2 Fase de Instrucción

Concluida la etapa de diagnóstico (que nos permitió obtener los datos antes detallados para la constitución del corpus de análisis), se procedió al diseño de un conjunto de seis sesiones de instrucción sobre el tema de la pronunciación con cada uno de los grupos, para mayores detalles se pueden consultar los anexos 13 a 16, donde están los documentos relacionados con el diario del profesor y donde se describen las actividades implementadas con ambos grupos.

Cabe destacar la actitud positiva y cooperante de la mayor parte de los alumnos que participaron, tanto en las fases de recolección de datos como, muy especialmente, durante las clases.

El eje de todas las sesiones no incidió en la correcta producción de sonidos, ni en los métodos de ejercitación seleccionados, sino en la reflexión metafonológica a fin de estimular el desarrollo de la consciencia fonológica de los alumnos. En este mismo sentido se aplicaron estrategias de aprendizaje que les proporcionaron apoyo en el proceso de adquisición del componente fonético de sus comunicaciones orales.

Las actividades estaban orientadas a trabajar la consciencia fonológica tanto a nivel implícito, como explícito. Como afirman Freitas, Alves y Costa (2007), a nivel implícito se intentó desarrollar la sensibilidad hacia el sistema fonológico de la lengua española, haciendo énfasis en los elementos contrastivos más marcados entre español y el portugués; y, a nivel explícito, analizando conscientemente los sonidos de las palabras o aislando los fonemas.

Los dos grupos trabajaron la autorreflexión, la audición selectiva, el “oírse” a sí mismos, la monitorización y la evaluación. Se insistió en la necesidad de la autocorrección, lo cual solo era posible manteniendo la atención sobre la forma de sus producciones. Adicionalmente, fueron introducidas algunas actividades (pocas porque el tiempo era limitado), en las cuales los estudiantes evidenciasen los efectos que pueden tener los fallos en el inventario fonético de la L2. En el subcapítulo 3.4 (pág.83) se encuentra una detallada descripción de las actividades realizadas en cada sesión.

Es importante destacar que, de un modo general, los integrantes de ambos grupos mostraron una actitud positiva en relación con el trabajo realizado en esta etapa, no obstante se observó que la mayoría de los alumnos muestra una baja consciencia sobre su producción, ignorando la mayor parte de los errores en este campo a nivel fónico, lo cual se evidenció al exponer los resultados de las pruebas efectuadas en la fase de diagnóstico.

Concluida esta etapa, se aplicó nuevamente un conjunto de tres instrumentos semejantes a los empleados en la fase de diagnóstico cuyos resultados se presentan a continuación, comparándolos con los obtenidos en la etapa de diagnóstico.

3.3 Resultados de la Fase de Evaluación del estudio empírico y comparación con los datos de la Fase de Diagnóstico

3.3.1 GRUPO B1.2 – Nivel Intermedio

a) Encuesta

En el análisis de los datos arrojados por las encuestas realizadas a los alumnos participantes del grupo de español B1.2 en la fecha 5/04/2017 sólo presentaremos los elementos más relevantes alineados con los objetivos de esta investigación.

La primera y segunda pregunta de la encuesta de la fase de evaluación fueron idénticas a las de la fase de diagnóstico. En ellas los alumnos reflexionaban sobre las dificultades que habían encontrado para responder a las cuestiones de la prueba de reconocimiento. El 50% del grupo consideró que el nivel de dificultad de la prueba se ubicaba entre el “bajo” y el “nulo” y otro 50% sintió un grado medio de dificultad. Casi el 60% afirma que la dificultad que identificó fue la de no conseguir asociar el sonido de la palabra con una de las opciones. En comparación con las respuestas dadas en la fase anterior de la investigación indican que los alumnos encontraron esta segunda prueba más complicada que la primera: en la fase de diagnóstico el 64% consideró que el nivel de dificultad del test era “bajo” o “nulo”, contra un 36% que considero que prueba tenía una dificultad media-alta.

3. *¿Consideras que fueron útiles las sesiones de corrección fonética realizadas en las últimas cuatro semanas?*

Casi la totalidad del grupo (21 alumnos) se manifestó de acuerdo con las sesiones de entrenamiento a las que fueron expuestos tuvieron utilidad para mejorar su fonética del idioma. Apenas un alumno se mostró en total desacuerdo.

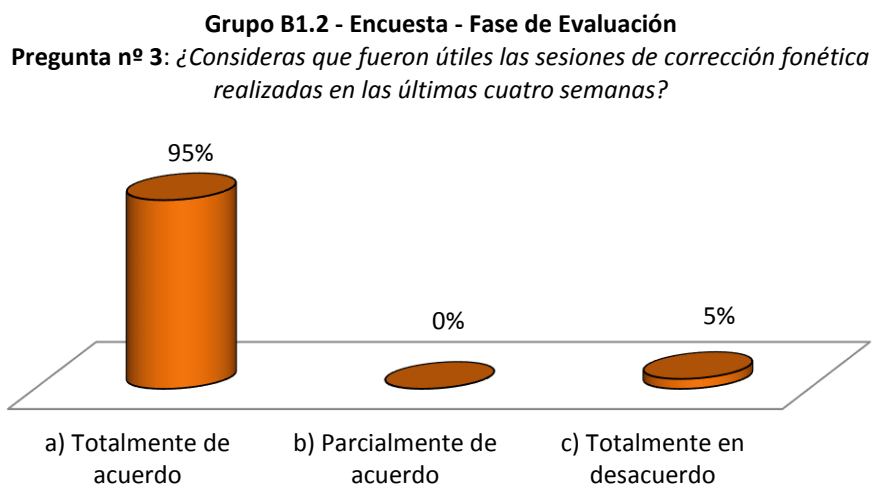


Gráfico nº26: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 3

4. Si estás total o parcialmente de acuerdo, especifica de qué forma fueron provechosas

Para saber de qué forma fueron útiles estas sesiones de adiestramiento, realizamos la pregunta cuatro y obtuvimos 64 respuestas que se distribuyen como se puede ver el Gráfico nº 27.

Grupo B1.2 - Encuesta- Fase de Evaluación.
Pregunta nº 4: Si estás total o parcialmente de acuerdo, especifica de qué forma fueron provechosas

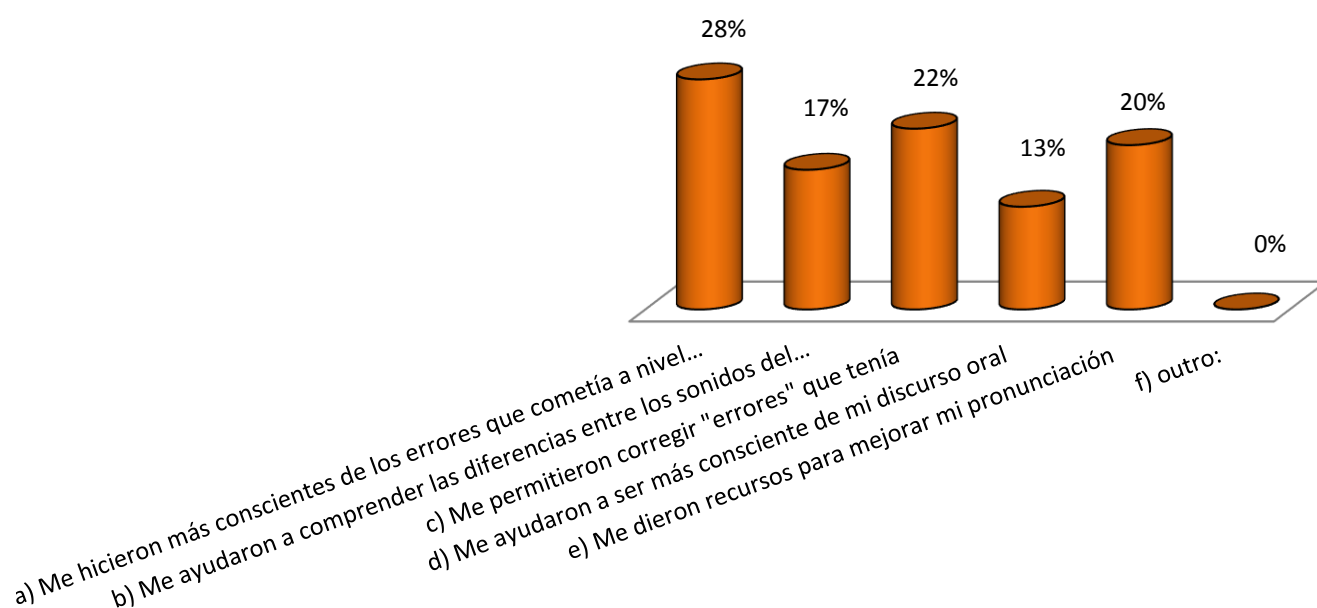


Gráfico nº 27: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 4

Como se puede ver en el gráfico anterior, el 28% de las respuestas se inclina hacia la afirmación de que las sesiones de instrucción fonética “*me hicieron más consciente de los errores que cometía a nivel fonético*”, seguida de la opción “*me permitieron corregir errores que tenía*” (22%) y en tercer lugar “*me dieron recursos para mejorar mi pronunciación*” (20%).

Estos resultados nos llevan a concluir que, gracias a la intervención didáctica, los alumnos desarrollaron un poco más su consciencia sobre el componente fonológico de su expresión oral.

5. Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos aún te cuesta más pronunciar (puedes seleccionar más de uno)

Finalizada las sesiones de instrucción quisimos saber cuáles eran las dificultades del plano fonético que se mantenían en relación con la fase de diagnóstico. Para ello volvimos a preguntar a los integrantes del grupo sobre los sonidos que todavía les costaba pronunciar. Las respuestas aparecen recogidas abajo en el gráfico nº 28.

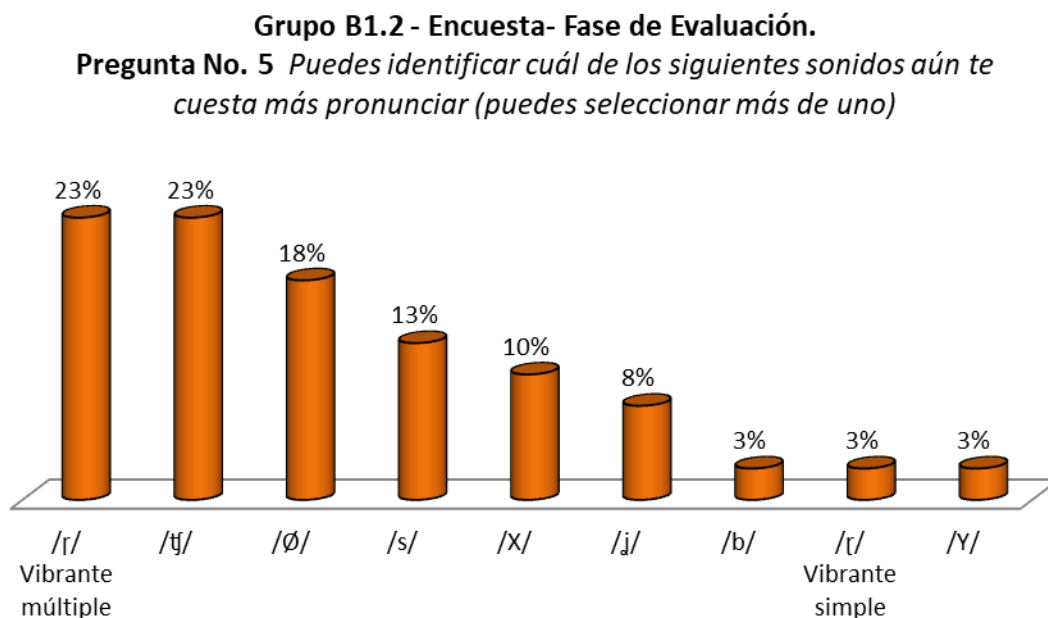


Gráfico nº 28 Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 5

En media cada alumno seleccionó dos fonemas que consideraba problemáticos y los resultados indican que el fonema vibrante múltiple /r/ «erre» continúa siendo una preocupación para una buena parte del grupo, aunque con menor incidencia en relación con la encuesta de la fase de diagnóstico.

A diferencia de la primera encuesta, ahora los fonemas /ʃ/, /θ/ y /s/ pasaron a ser más relevantes para los alumnos, muy probablemente porque durante las sesiones de instrucción se enfrentaron al hecho de que estos sonidos están fuera del inventario fonológico del portugués y que hasta la fecha los habían pronunciado incorrectamente sin consciencia de ello.

6. Si no has seleccionado alguno de los fonemas anteriores ha sido porque:

Como era esperable, los alumnos de la muestra identificaron algunas mejoras en su producción fonética de L2, y a través de tres opciones se le preguntó por qué habían dejado de seleccionar algunos fonemas: a) *nunca tuvieron problemas con esos sonidos*; b) *después*

de las sesiones de instrucción consiguieron mejorar su pronunciación, o, c) aún tenían problemas con ellos, pero ahora tenían consciencia del problema, lo que se constituía el primer paso hacia su resolución. Las respuestas a esta pregunta aparecen recogidas en el gráfico nº 29.

Grupo B1.2 - Encuesta - Fase de Evaluación
Pregunta nº 6 Si no has seleccionado alguno de los fonemas anteriores ha sido porque:

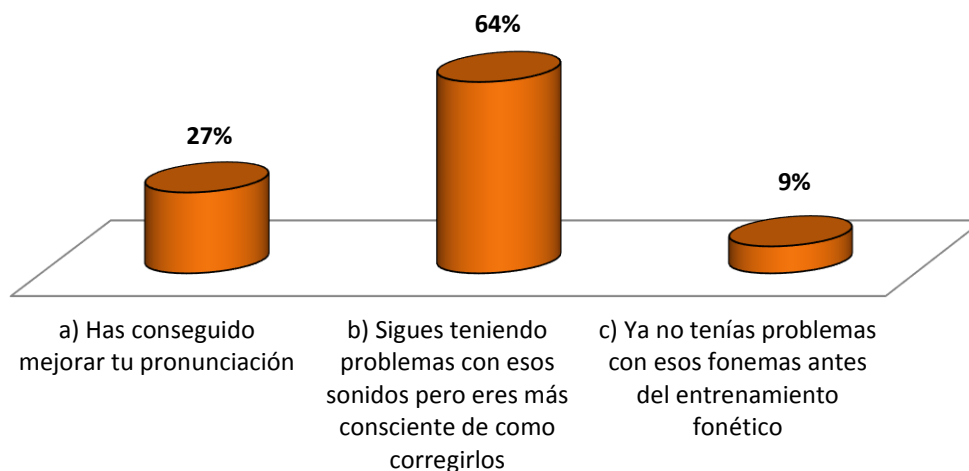


Gráfico nº29: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta Nº 6

Más de la mitad del grupo B1.2 asume que a pesar de seguir teniendo problemas con algunos fonemas de L2, ahora es más consciente de ellos y de cómo corregirlos.

7. Durante las cuatro semanas de instrucción dedicada a la corrección de algunos problemas fonéticos, realizaste varios tipos de ejercicios. ¿Cuáles te parecieron más adecuados para mejorar tu fonética? (puedes seleccionar más de una opción)

Para concluir, consultamos la opinión de los estudiantes del grupo B1.2 para saber qué actividades les habían parecido más provechosas para trabajar la fonética. Cada alumno seleccionó entre dos y tres tipos de prácticas adecuadas.

Grupo B1.2 - Encuesta - Fase de Evaluación

Pregunta nº 7: Durante las cuatro semanas de instrucción en corrección de algunos problemas fonéticos, realizaste varios tipos de ejercicios, ¿cuáles te parecieron más adecuados para mejorar tu fonética?

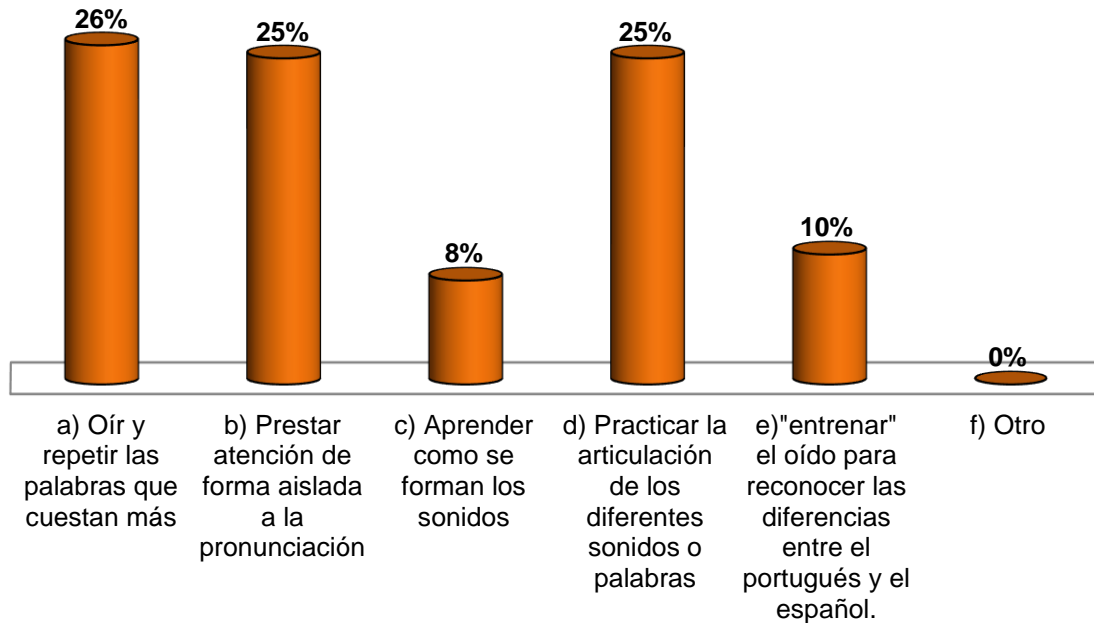


Gráfico nº 30: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 7

“Oír y repetir las palabras que cuestan más” continúa siendo el tipo de actividad que los alumnos consideran más útiles para trabajar el componente fonético. “Prestar atención de forma aislada a la pronunciación” aumentó ligeramente en relación con la encuesta de diagnóstico, lo que parece evidenciar que los alumnos valoraron la actividad de oírse a sí mismos. También aumentaron las preferencias por actividades de articulación de sonidos, lo cual nos lleva a considerar que los alumnos valoraron positivamente aquellas actividades que fomentan la propiocepción y les ayudan a crear “hábitos articulatorios” en español.

b) Prueba de Reconocimiento Auditivo

Del análisis de los datos producidos en la prueba de reconocimiento auditivo aplicada al grupo B1.2, lo primero que se aprecia es una disminución sustancial en el número de errores en el conjunto del grupo. En esta última evaluación el grupo comete un total de 53 errores, menos de la mitad de los producidos en la fase de diagnóstico (114). Igualmente se aprecia una disminución en el número de errores por alumno, pues pasa de más de cinco errores por estudiante en la etapa de diagnóstico para menos de tres errores en la etapa de evaluación (ver gráfico nº 31).

B1.2. PRUEBA DE RECONOCIMIENTO-COMPARACIÓN PRE Y POST Número de total de errores y media

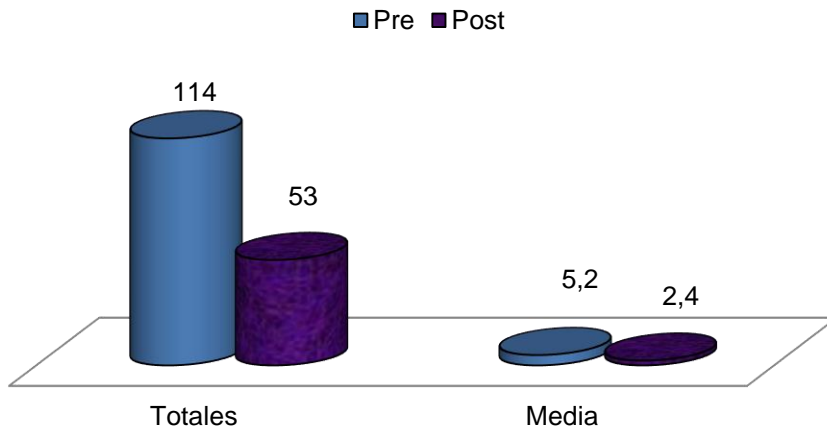


Gráfico nº 31: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Prueba de Reconocimiento- Número total de errores y media, comparación entre las dos fases de la investigación

En el gráfico nº 32 podemos observar el desempeño “individual” de cada miembro del grupo, donde se puede apreciar el descenso en el número de errores cometidos. A diferencia de la prueba anterior no se observan alumnos con más de 7 errores en el total de la prueba. El 73% de los participantes cometió entre 1 y 4 errores, 14% tuvo entre 5 y 7 fallos e incluso se observan tres alumnos que no se equivocaron en ninguna selección.

**Grupo B1.2 - PRUEBA DE RECONOCIMIENTO - FASE DE EVALUACIÓN
Número de errores por prueba**

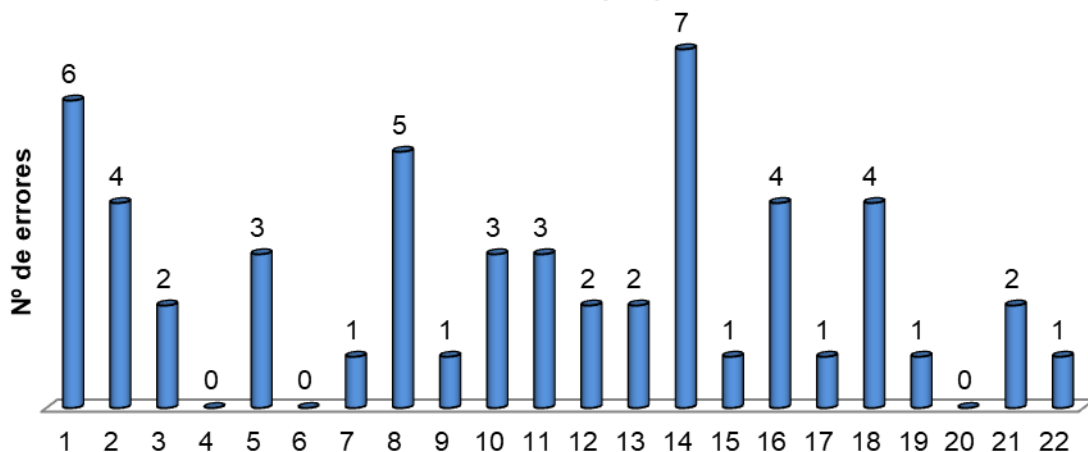


Gráfico nº 32: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Prueba de Reconocimiento-Número de errores por prueba

En cuanto a los errores por tipo de fonema, se registró una disminución en casi todos los fonemas, con la única excepción del fricativo interdental sordo /θ/. Las causas para este

incremento en las dificultades para percibir este sonido en particular pueden estar relacionadas con un proceso de reestructuración perceptiva.

**Grupo B1.2 : PRUEBA DE RECONOCIMIENTO-COMPARACIÓN FASE DE DIAGNÓSTICO Y FASE DE EVALUACIÓN
Fonemas con mayor número de errores**

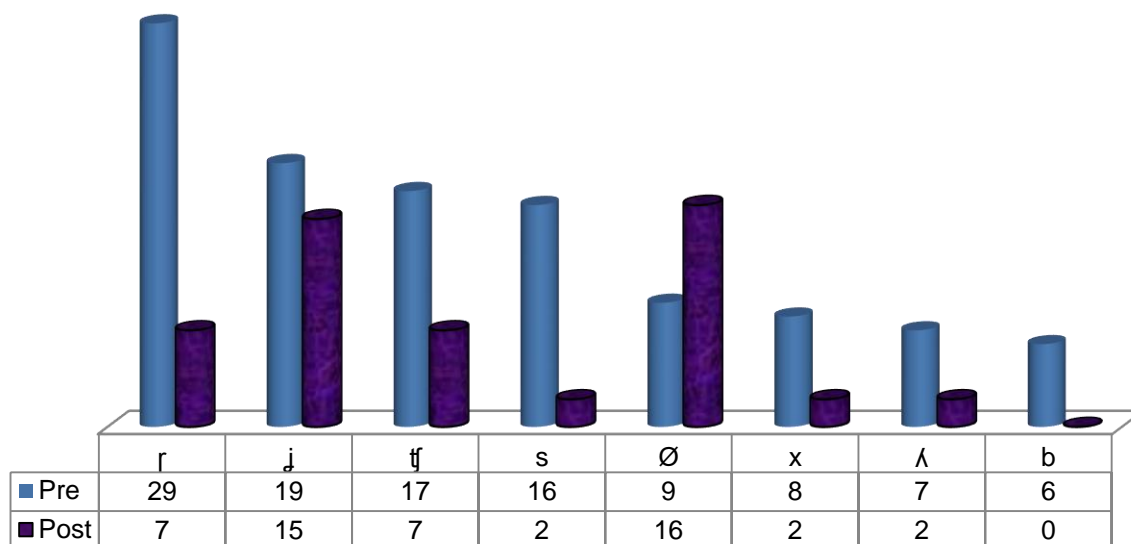


Gráfico nº33: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Prueba de Reconocimiento- Número de errores por fonema- comparación entre las dos fases de la

c) Prueba de Producción Inducida

Tal como en la prueba de reconocimiento, los resultados de la prueba de producción evidencian que los alumnos de este grupo disminuyeron el número total de errores y pasaron de 508 fallos registrados en la fase diagnóstica para 382 en la fase de evaluación, aunque esta disminución no es tan acentuada como la observada en la prueba de reconocimiento.

Grupo B1.2 - PRUEBA DE PRODUCCIÓN Comparación Fase de Diagnóstico y Fase de Evaluación.

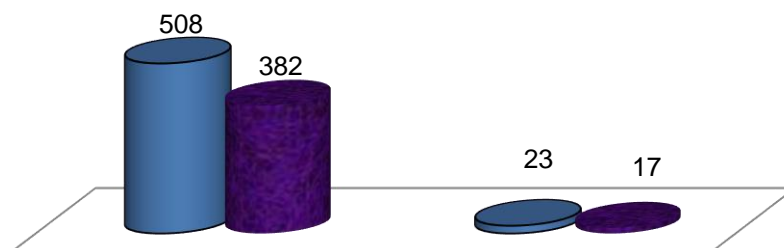


Gráfico nº34: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Prueba de Producción Oral - Número total de errores y media, comparación entre las dos fases de la investigación

En el análisis de la distribución individual se observa que el 99% de los participantes en el estudio tuvo menos errores de producción (sólo un alumno tuvo el mismo número de errores que en la etapa de diagnóstico). Hay que destacar casos de alumnos que registran un descenso significativo en el número de fallos por prueba (como son: AN1, AN18, AN 22).

Grupo B1.2. PRUEBA DE PRODUCCIÓN. COMPARACIÓN FASE DE DIAGNÓSTICO Y FASE DE EVALUACIÓN.
Número de errores por alumno

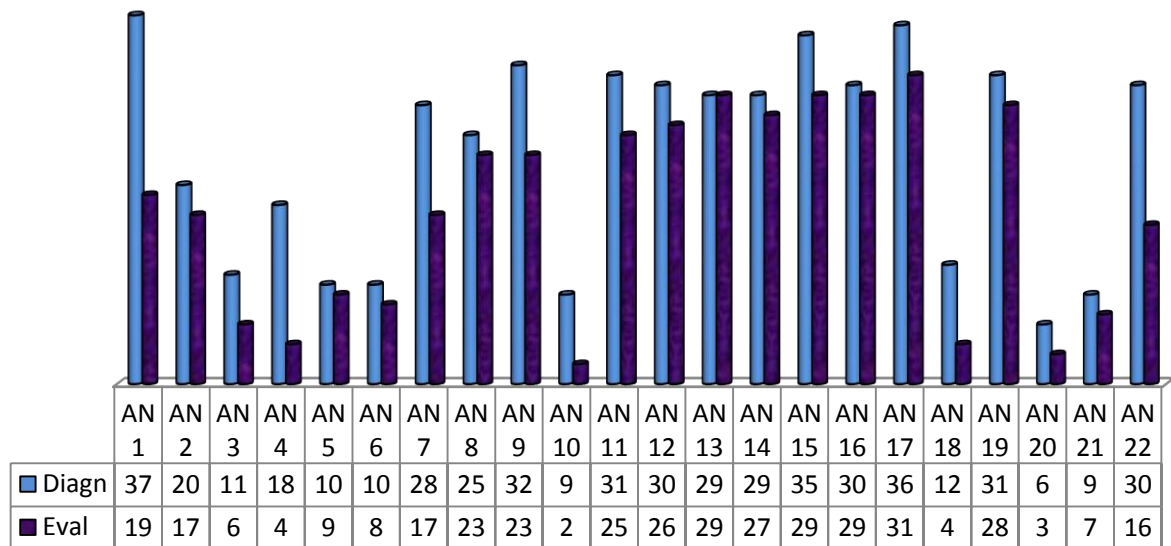


Gráfico nº 35 Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Prueba de Producción Oral- Número de errores por alumno- comparación entre las dos fases de la investigación

En la distribución de los errores por fonemas en la fase de evaluación, nos encontramos de nuevo con una reducción en el número de errores en todos los fonemas en comparación con la etapa diagnóstica.

B1.2 - PRUEBA DE PRODUCCIÓN-COMPARACIÓN FASE DE DIAGNÓSTICO Y FASE DE EVALUACIÓN.
Fonemas con mayor número de errores

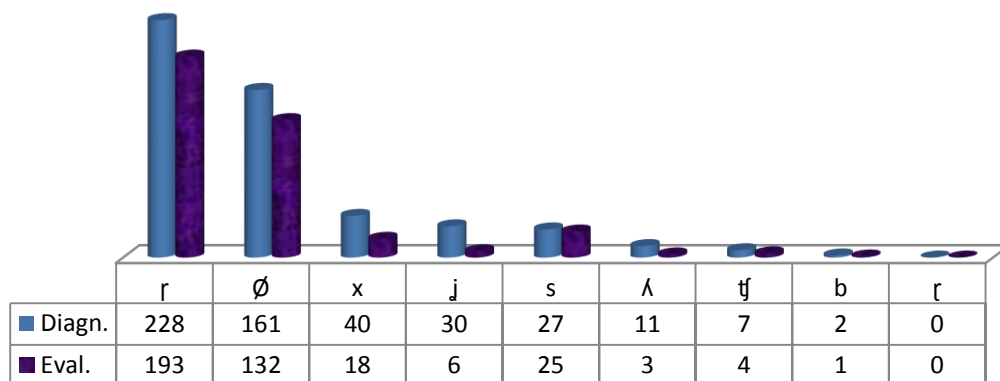


Gráfico nº36: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Prueba de Producción Oral - Número total de errores por fonema, comparación entre las dos fases de la investigación

d) Tipología de los Errores

El interés central de esta investigación era determinar no sólo las características de los errores que con más frecuencia cometían los estudiantes portugueses de L2, sino también las causas subyacentes que los provocaban. Sólo así se podrían dar pasos eficientes en la formulación de una didáctica de la pronunciación, ajustada a las características de los alumnos lusohablantes que estudian español. Por ello, en este trabajo se analiza cuál fue el error y no la frecuencia con que dicho error es cometido por cada estudiante; se analiza la producción de cada grupo en su conjunto y no los casos particulares, uno a uno.

Al observar las producciones de los estudiantes del grupo B1.2 se aprecian pocas alteraciones en cuanto a la tipología o frecuencia de los errores cometidos en relación con la fase de diagnóstico, lo cual tampoco era esperado. Si consideramos el reducido tiempo dedicado al trabajo de instrucción y práctica fonética, cualquier mejora, por pequeña que fuese, sería un buen resultado.

Sin embargo, se observó que la capacidad de autocorrección durante la lectura aumentó significativamente. Las producciones de los participantes AN1, AN3, AN4, AN7, AN10, AN18, AN20 y AN22 (para ejemplificar) demostraron mayor capacidad de monitorización del discurso, lo cual sin duda fue una de las razones de la mejora en su desempeño, en valores absolutos, durante la prueba de producción.

Como fue hecho en la fase de diagnóstico expondremos a continuación la tipología de errores identificados, en qué contextos y la explicación que encontramos para cada uno de ellos.

- 1. Seseo:** Como era de esperar, el seseo aún se mantiene entre 17 de los 22 integrantes del grupo B1.2 y es de prever que este fenómeno no sea fácil de corregir, menos aún si consideramos que muchos profesores no dan mucha importancia a este “desvío” de la pronunciación estándar, a sabiendas de que el seseo forma parte de la norma culta del español. En la etapa de diagnóstico se había indicado que el seseo era, de un modo general, un error interlingual, producto de la transferencia de los patrones fonéticos de la L1 a la L2. A pesar de haber recibido instrucción para reconocer la diferencia en la producción los fonemas /s/ y /θ/ , lo cierto es que el tiempo de práctica fue muy reducido, considerando la extensión del error. Por otra parte, las sesiones de instrucción nos permitieron obtener un conocimiento más aproximado de las características y comportamiento de este grupo, lo cual, a su vez, ratificó la teoría de que en algunos alumnos el seseo es producto de un mecanismo de evitación, para evadir la pronunciación de un fonema considerado difícil.
- 2. Sustitución del punto de articulación:** Se continúan registrando errores en el empleo de tres fonemas:

- Sustitución de la vibrante alveolar múltiple /r/ por vibrante uvular /R/ (*robo*, *ferrocarril*);
- Sustitución del fricativo velar sordo /X/ por /ʒ/ del portugués en la combinación «g» + vocal (*vegetal*, *Ángela*);
- Pronunciación de la /ʎ/ lateral palatal sonora como lateral alveolar sonora /l/ («*aquella*», [a'kela] en vez de [a'keʎa], «*llegar*», [le'ɣar/] en lugar de [le'ɣar], por ejemplo).

Los dos primeros casos, como ya se ha descrito en el análisis de la fase de diagnóstico, son errores interlinguales, característicos de la transferencia de patrones fónicos de la L1.

El tercer caso de sustitución del punto de articulación parece ser un error de evitación, por medio del cual los estudiantes eluden pronunciar un fonema que les causa confusión. A pesar de haber explicado en las sesiones de instrucción fonética que el fonema lateral palatal sonoro tiene una realización muy cercana a la «lh» en portugués, hay que tener en cuenta que durante la instrucción didáctica, los alumnos estuvieron expuestos a una formadora que es “yeísta” lo cual puede haber generado alguna confusión.

Con este fonema se presenta una situación semejante al seseo: o se aproximan a la pronunciación del español peninsular estándar, diferenciación de los fonemas /j/ y /ʎ/ o asumen el “yeísmo” como modelo de pronunciación de estos fonemas. La producción de este fonema como lateral alveolar «l» no es opción.

- 3. Aproximación al punto de articulación:** También en la fase de evaluación de los resultados registramos la producción de este error, distribuido a lo largo de la lectura en palabras como “*tejado*”, “*produjo*”, “*juncos*” entre otras. Este fue uno de los casos en que fue posible notar una mejoría en la mayoría de las producciones, visto que muchos alumnos hacían un esfuerzo por no pronunciar la «j» como «h» aspirada (como en inglés) y la producción era mucho más velar que en las pruebas de diagnóstico. Tal y como ya se ha indicado, este es un error intralingual, de carácter creativo y demuestra el avance de la interlengua de los participantes.
- 4. Sustitución de sonido:** se registran aún dos tipos de sustituciones de sonido, a saber:
 - Cambio del sonido /tʃ/ por /j/ en palabras como *choza*, es decir, cuando el fonema se presenta en inicio de sílaba;
 - Pronunciación del sonido /Ks/ (en *próximas*) como /s/ (*prósimas*).
- 5. Sonorización** del fonema /s/ en posición intervocálica. En la fase de post test de la investigación se observó una ligera reducción del número de casos de sonorización

de este fonema. Partiendo de la Hipótesis de la Marcación de Eckman (1977), podríamos considerar que la sonorización del fonema /s/ en posición intervocálica es un elemento marcado en portugués, así como el ensordecimiento de este sonido en los mismos contextos ortográficos es una opción marcada en español (Férriz, 2001: 283).

6. **Ceceo:** El ceceo fue otra de las tipologías de errores que presentó cierta disminución en relación con la fase de diagnóstico, probablemente asociado al aumento de la monitorización del discurso que realizaron los estudiantes participantes del estudio.
7. **Diferenciación inapropiada:** Esta fue una de las tipologías de error registró una mejoría en relación con la etapa de diagnóstico. La diferenciación de la pronunciación del grafema «b» y «v» es inexistente en castellano pero que forma parte de los patrones fónicos del portugués. Se trata, por lo tanto, de un error interlingual, producto de la transferencia/interferencia de la L1 en la L2. Este error, típico de las etapas iniciales del aprendizaje del español por luso hablantes, fue cometido sólo por uno de los estudiantes del grupo B1.2.

Como se ha indicado anteriormente, se registró un significativo aumento en la monitorización de las producciones por parte de los alumnos intervinientes a tenor de los criterios identificados previamente: un mayor número de pausas, dudas antes de pronunciar una palabra, reformulaciones y correcciones.

Al igual que en la fase previa, en esta etapa del estudio nos encontramos con una serie de errores que no formaban parte de la investigación original pero que ayudan a describir el estado de la IL de los alumnos:

Nuevos errores sobre la producción inadecuada de los numerales en español (*dos mil y sete, tres y trinta*). Este es un tipo de fallo que ya debería estar superado, considerando que es un grupo en nivel "intermedio".

Tal y como en la prueba de producción de la fase de diagnóstico, observamos muchos errores causados por palabras heterotónicas (*polícia* - [po'liθja] en vez de policía [poli'θia]), errores provocados por la transferencia de las pautas de acentuación del portugués (vocablos heterotónicos) pero también encontramos errores creativos a nivel de la acentuación (*cercánias* - [θer'kanjas], en vez de *cercanías* - [θerka'nias]).

PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL INDUCIDA
Tipología de los errores producidos

Fase de Evaluación

Grupo B1.2

Tipología del error	AN1	AN2	AN3	AN4	AN5	AN6	AN7	AN8	AN9	AN10	AN11	AN12	AN13	AN14	AN15	AN16	AN17	AN18	AN19	AN20	AN21	AN22	B1.2	
1. Seseo																								17
2. Sustitución del punto de articulación																								16
3. Sustitución de sonido																								15
4. Sonorización																								9
5. Aproximación al punto de articulación																								6
6. Ceceo																								5
7. Diferenciación inapropiada																								1

Tabla 12: Grupo B1.2 - Tipología de los errores encontrada en el grupo B1.2. Fase de Evaluación.

3.3.2 GRUPO B2.2 – Nivel avanzado

a) Encuesta

Tal como fue hecho con el grupo anterior, con la clase de español B2.2 se expondrán los datos más significativos obtenidos en la fase de evaluación en función del análisis de resultados.

En cuanto al nivel de dificultad identificado por los alumnos en la prueba, el 63% de la muestra se localiza entre las respuestas “ninguna dificultad” y “baja dificultad”, el restante 37% considera que la prueba tuvo una “dificultad media”. Al realizar una comparación con la fase de estudio anterior, concluimos que los alumnos tuvieron menos dificultad en la prueba Reconocimiento auditivo de la fase de evaluación; porque en la fase de diagnóstico los participantes que consideraron que la prueba tuvo una “dificultad media” fue de 43%, contra 57% que opinó que el grado de dificultad fue bajo o nulo.

En relación con el tipo de dificultad encontrada, el 68% afirma que no consiguió asociar el sonido de la palabra a una de las opciones de respuesta, valor aproximado al de la fase anterior (67%).

3. *¿Consideras que fueron útiles las sesiones de corrección fonética realizadas en las últimas cuatro semanas?*

La gran mayoría de los alumnos del grupo B2.2, conformada por un 89%, 17 de los 19 alumnos, está totalmente de acuerdo con que las sesiones de instrucción en fonética fueron provechosas. No obstante, el 11% de los alumnos se muestra un poco más escéptico ante esa afirmación.

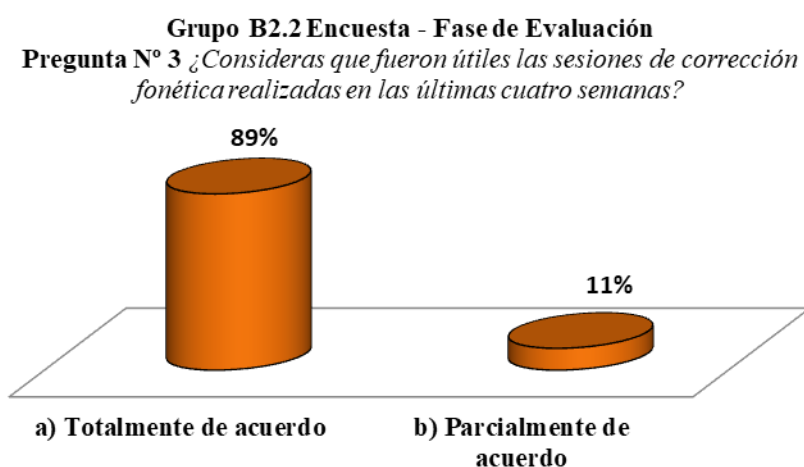


Gráfico nº 37: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 3

4. Si estás total o parcialmente de acuerdo, especifica de qué forma fueron provechosas.

Las respuestas dadas a esta pregunta nos indican que los alumnos de este grupo aprovecharon las sesiones de instrucción para desarrollar su conciencia fonético-fonológica y para corregir los fallos que tenían en este campo en su producción oral.

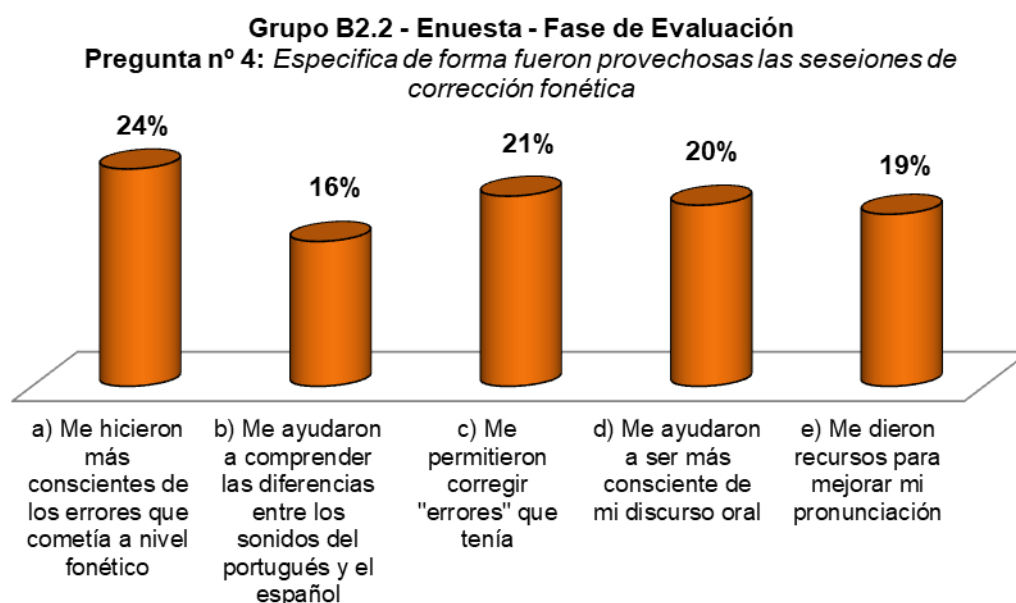


Gráfico nº 38: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 4

5. Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos aún te cuesta más pronunciar (puedes seleccionar más de uno)

Al igual que con el grupo B1.2, al finalizar las sesiones de instrucción, quisimos saber qué dificultades del plano fonético se mantenían en los alumnos de la clase de español B2.2 en relación con la fase de diagnóstico. Para ello volvimos a preguntar a los integrantes del grupo sobre los sonidos que les costaba pronunciar. Las respuestas aparecen en la Tabla nº 38. Cada alumno seleccionó en media dos fonemas como causantes de dificultades.

En esta fase de la investigación, la «erre» /r/ vibrante múltiple continúa ocupando el primer lugar entre los fonemas considerados difíciles (como en la fase de diagnóstico), pero ahora intercambiaron posición los fonemas /θ/ y /j/. Otros fonemas que pasaron a ser el centro de atención de los alumnos del B2.2 son los sonidos /s/ y /tʃ/. Este cambio está seguramente justificado por la comprensión que los alumnos alcanzaron durante las sesiones

de que estaban articulando inadecuadamente esos sonidos y, por ello, son ahora más conscientes de su existencia.

Grupo B2.2 - Encuesta - Fase de Evaluación
Pregunta nº 5: *Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos aún te cuesta pronunciar (puedes seleccionar más de uno)*

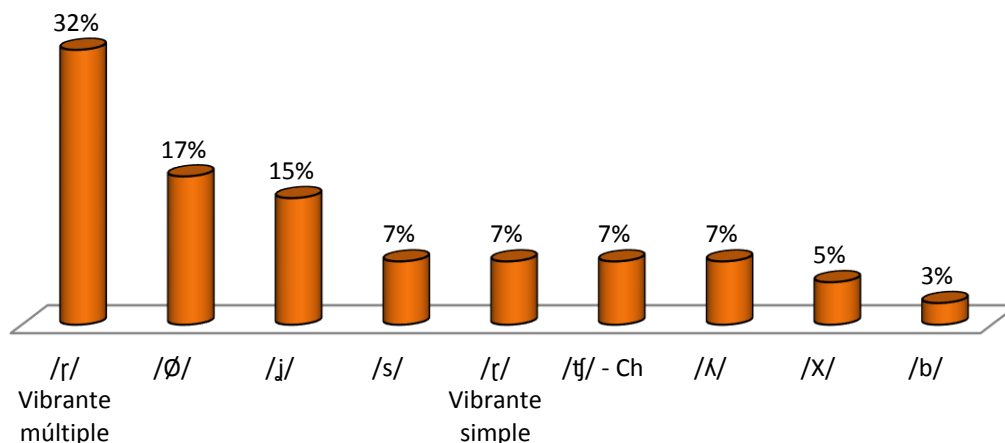


Gráfico nº 39: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 5

Igualmente, el fonema /x/ que en la sesión de diagnóstico ocupaba el cuarto lugar en cuanto a fonemas considerado difíciles, se situó en el final del gráfico, en virtud de que los alumnos tomaron conciencia de que su producción, y, a pesar de no ser totalmente correcta, se aproximó a la realización más adecuada.

6. Si no has seleccionado alguno de los fonemas anteriores ha sido porque:

Como era esperado que los alumnos de la muestra se percatasen de algunas mejoras en su producción fonética del español, y por ello dejasen de seleccionar algunos fonemas, quisimos saber por qué razón lo habían hecho y para eso se presentaron tres opciones: nunca tuvieron problemas con esos sonidos, después de las sesiones de instrucción consiguieron mejorar su pronunciación o aún tenían problemas con ellos, pero ahora tenían consciencia del problema, lo que se constituye en el primer paso para su resolución. Las respuestas a esta pregunta se pueden ver en el gráfico nº 40.

Grupo B2.2 Encuesta - Fase de Evaluación
Pregunta nº 6: Por qué no seleccionó ningún fonema anterior

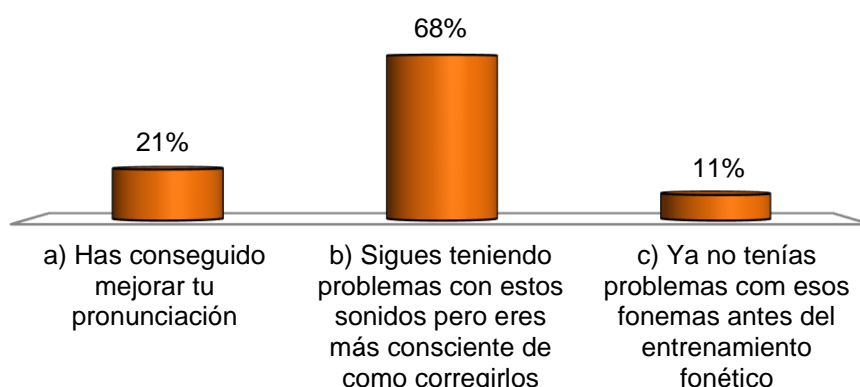


Gráfico nº 40: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 6

7. Durante las cuatro semanas de instrucción en corrección de algunos problemas fonéticos, realizaste varios tipos de ejercicios, ¿cuáles te parecieron más adecuados para mejorar tu fonética? (puedes seleccionar más de una opción).

Para concluir, consultamos la opinión de los estudiantes del grupo B2.2 para saber qué actividades les habían parecido más provechosas para trabajar la fonética. Cada alumno seleccionó entre dos y tres tipos de prácticas adecuadas, como se puede ver en el gráfico nº 41, que viene a continuación.

Grupo B2.2 - Encuesta - Fase de Evaluación
Pregunta nº 7: ¿Qué ejercicios te parecieron más adecuados para mejorar tu fonética?

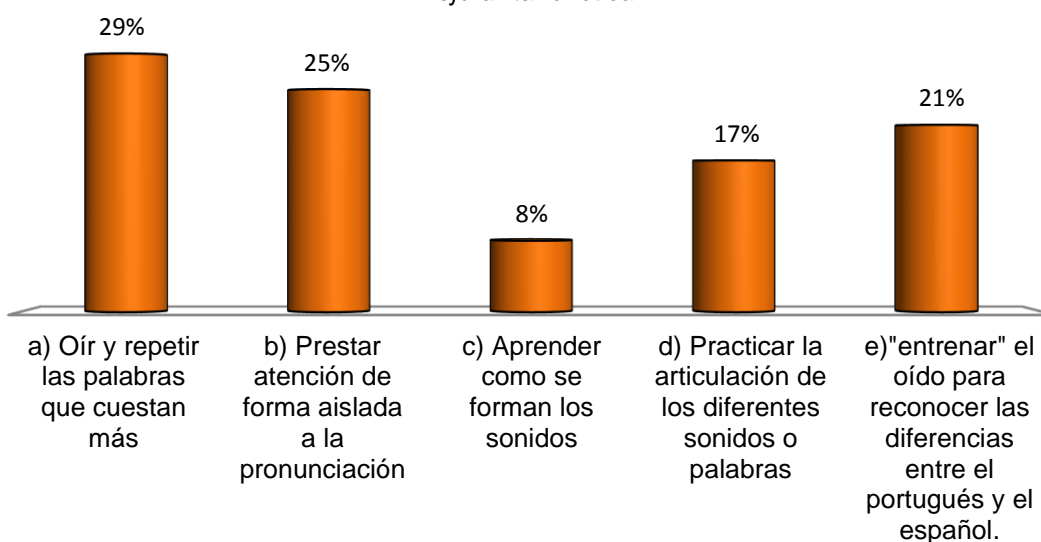


Gráfico nº 41: Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Encuesta- Pregunta nº 7

Al igual que en el grupo B1.2 las actividades relacionadas con “Oír y repetir las palabras que cuestan más” fue la opción más seleccionada, seguida de ejercicios para oírse a sí mismo (“prestar atención de forma aislada a la pronunciación”). En esta segunda encuesta, ambos tipos de ejercicios mejoraron en las preferencias de los alumnos en relación con la de diagnóstico. Estos datos nos llevan a pensar que los alumnos del B2.2 dan preferencia a actividades de práctica de la percepción y producción aunadas con la monitorización de la propia oralidad.

a) Prueba de Reconocimiento Auditivo

Los resultados de la fase de evaluación revelan que el grupo B2.2 mejoró sensiblemente sus resultados en la prueba de reconocimiento auditivo, tanto a nivel global como en los resultados por prueba. En el gráfico nº 42 se observan los datos globales, que pasaron de 77 errores en la fase de diagnóstico a 44 en la fase final.

B2.2 - Prueba de Reconocimiento. Comparación entre la fase de Diagnóstico y la Fase de Evaluación.

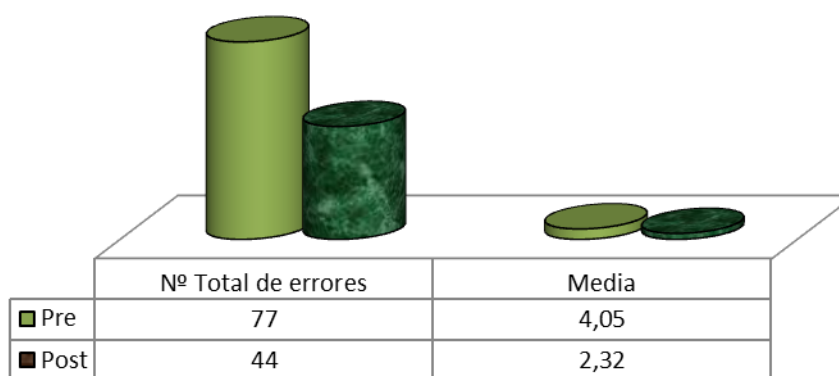


Gráfico nº 42: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Prueba de reconocimiento- Número total de errores y media- comparación entre las dos fases de la investigación

También se aprecia una reducción del número de fallos en cada una de las pruebas: si en la fase de diagnóstico identificamos que el 63% de la muestra cometía entre 5 y 6 errores, en la fase de evaluación, el 79% de las pruebas contienen entre 1-5 errores y el 21% no cometió ningún error.

B2.2 Prueba de Reconocimiento - Fase de Evaluación
Número de errores por prueba

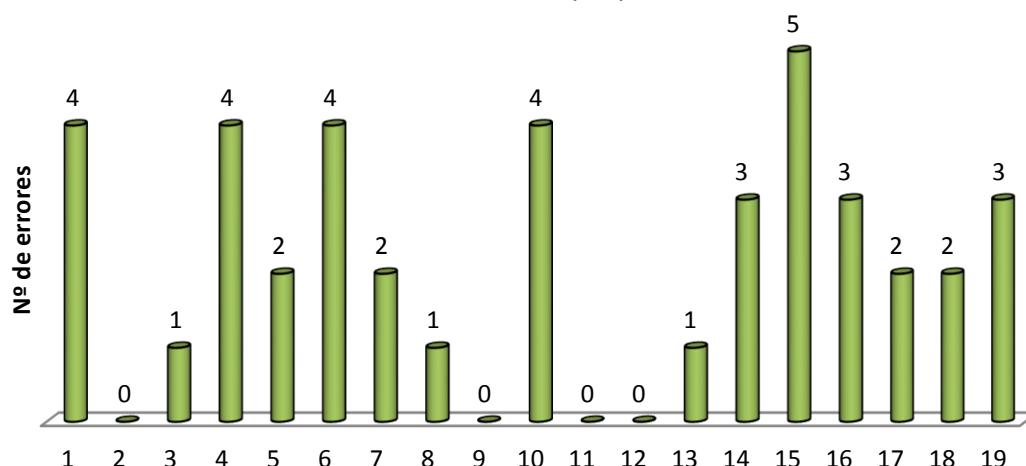


Gráfico nº 43: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Prueba de reconocimiento- Número total de errores por prueba

En cuanto a la distribución de los errores por fonema, en la fase de evaluación observamos una disminución de los mismos en casi todos los items estudiados, con la única excepción del fonema fricativo palatal sordo /j/ que aumenta y el fonema fricativo alveolar sordo /s/ que mantiene la misma incidencia de la fase de diagnóstico.

Hay que hacer notar que el desbalance del fonema /j/ en esta prueba de reconocimiento fue producto de una única pregunta (la nº 6) en la cual los participantes de la muestra debían identificar auditivamente la palabra “enyuntar”. En el gráfico siguiente se aprecian estos resultados con mayor claridad.

**Grupo B2.2 Prueba de Reconocimiento.
Comparación Fase Diagnóstico - Fase Evaluación.
Fonemas con mayor número de errores**

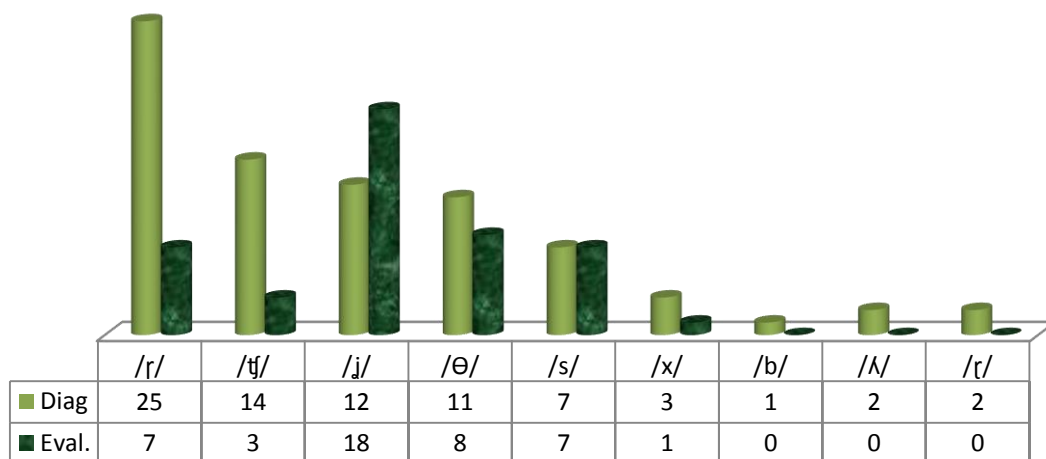


Gráfico nº 44: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Prueba de reconocimiento- Número de errores por fonema - comparación entre las dos fases de la investigación

Al igual que con el grupo B1.2, que registró un aumento en el número de errores en el fonema /θ/, el grupo B2.2 también se encuentra en una fase de reestructuración perceptiva, como señala Iruela (2004), la adquisición del sistema fónico de una nueva lengua es un proceso compuesto por varias fases que se sintetizan en seis: identificación, incorporación, reestructuración, ajuste y uso automatizado. Asumimos la hipótesis de que los alumnos de los grupos en análisis se encuentran aún incorporando y reajustando la información que fue trabajada durante solamente seis sesiones de estudio.

b) Prueba de Producción Inducida

Al igual que en la prueba de Reconocimiento, los alumnos del grupo B2.2 cometieron menos errores en la prueba de producción, tanto en los resultados globales como en las producciones individuales, como se ve a continuación.

Grupo B2.2 - Prueba de Producción - Comparación Fase de Diagnóstico y Fase de Evaluación. Número total de errores

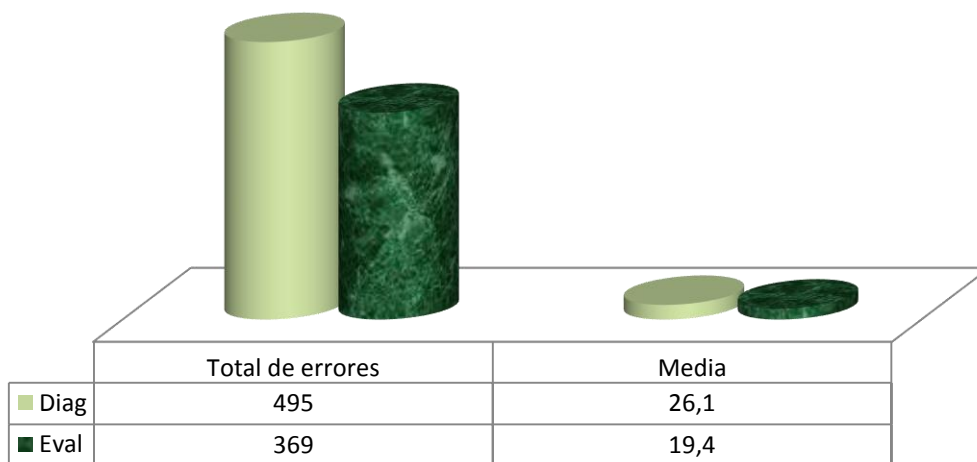


Gráfico nº 45: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Prueba de Producción Oral- Número total de errores y media- comparación entre las dos fases de la investigación

Al observar los resultados de las producciones individuales de cada alumno se aprecia que todos los integrantes del grupo registraron alguna mejoría en las producciones de los fonemas en estudio, algunos de una forma más significativa que otros. Veamos, por ejemplo, el caso de EN12 que pasa de 25 fallos en la producción fónica en la fase de diagnóstico para 11 fallos en la etapa de evaluación.

**B2.2 Pueba de Producción Inducida. Comparación Fase de Diagnóstico y Fase de Evaluación.
Errores por alumno**

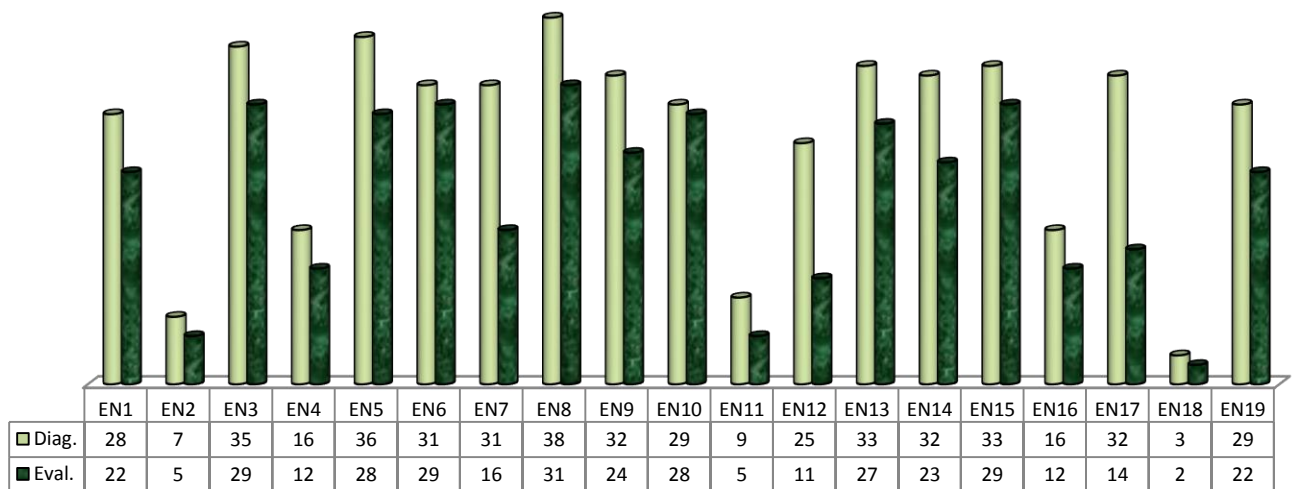


Gráfico nº46: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Prueba de producción oral- Número total de errores y media- comparación entre las dos fases de la investigación

Efectuando el análisis de los fonemas que mayor número de errores produjo, se hace evidente que el fonema vibrante múltiple /r/ sigue siendo el que mayores dificultades provoca, a pesar de que los alumnos consiguieron reducir el número de fallos.

Todos los otros fonemas evidenciaron mejorías, con excepción del fricativo alveolar sordo /s/, que repunta ligeramente en relación con la prueba de producción de la fase anterior.

**B2.2- Prueba de producción inducida. Comparación Fase de Diagnóstico y Fase de Evaluación
Fonemas con mayor número de errores**

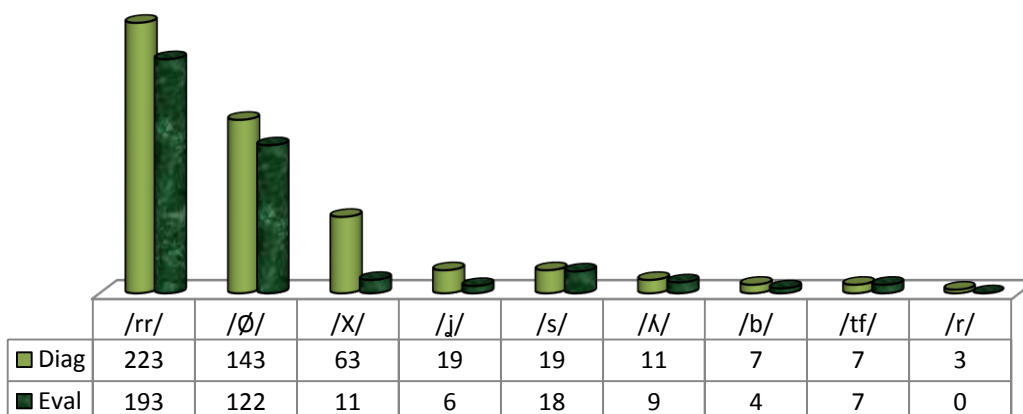


Gráfico nº47: Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Prueba de reconocimiento- Número total de errores por fonema - comparación entre las dos fases de la investigación

c) *Tipología de los Errores*

Como en el grupo anterior, se observan pocas alteraciones en cuanto a la tipología o frecuencia de los errores cometidos por la clase de español B2.2. A pesar de que los niveles de participación de este grupo en las actividades durante la fase de instrucción era elevada, lo cierto es que esta intervención tuvo una duración muy limitada.

Sin embargo, se observó que la capacidad de autocorrección durante la lectura aumentó significativamente. Las producciones de los participantes EN1, EN7 y EN17 (por nombrar sólo tres), demostraron capacidad de monitorización del discurso, lo cual asociamos a la mejoría en su desempeño durante la prueba de producción.

A continuación describiremos brevemente las tipologías de errores identificados, siguiendo el criterio de frecuencia y la explicación que encontramos para esos fallos.

1. **Seseo:** Como era de esperar, el seseo aún se mantiene entre 16 de los 19 integrantes del grupo B2.2 y es de prever que su corrección no sea fácil de eliminar, menos aún si consideramos que muchos profesores no dan mucha importancia a este “desvío” de la pronunciación estándar. A pesar de ser generalmente considerado un error de transferencia de los patrones fonéticos, el conocimiento del grupo generado con la etapa de instrucción nos permite afirmar que el seseo, en ciertos casos, es un mecanismo de evitación utilizado por algunos alumnos.
2. **Sustitución del punto de articulación:** Esta fue la única tipología en la que se registró un aumento en la frecuencia del error en comparación con la fase de diagnóstico. Este hecho probablemente está asociado a la presencia de una sustitución del punto de articulación no identificada en la fase previa: la pronunciación de la «ll» como «l». Al igual que con la clase de B1.2, este fallo parece estar relacionado con un mecanismo de evitación. Se observó además que en esta fase se mantiene la sustitución del punto de articulación en dos casos ya citados:
 - Sustitución de la vibrante alveolar múltiple /r / por vibrante uvular /R/ (*robo, ferrocarril*);
 - Sustitución del fricativo velar sordo /X/ por el sonido /ʒ/ del portugués en la combinación «g» + vocal (*vegetal, Ángela*).
3. **Sustitución de sonido:** a pesar de observarse una pequeña disminución en la frecuencia de este error, se registran aún dos tipos de sustitución de sonido, a saber:
 - Cambio del sonido /tʃ/ por /j/ en palabras como *choza*, es decir cuando el fonema se presenta en inicio de sílaba [ʃose] en lugar de [tʃoθa];
 - Pronunciación del sonido /ks/ (en *próximas* - [ˈproksimas/] como [ˈprosimas]).
4. **Sonorización** del fonema /s/ en posición intervocálica. También en esta tipología se observó una disminución de la frecuencia de este fallo dentro del grupo.

5. **Aproximación al punto de articulación:** En este tipo de error se registró igualmente una leve mejoría en la mayoría de las producciones, tal vez por estar asociado a una lectura más lenta y cuidada y a la monitorización del discurso.
6. **Ceceo:** Como la tipología anterior, el ceceo presentó cierta disminución en relación con la fase de diagnóstico.
7. **Diferenciación inapropiada:** Esta fue la única tipología de error en la que no se observó ninguna alteración en relación con la fase de diagnóstico. Si consideramos que el grupo B2.2 se puede considerar un nivel avanzado de aprendizaje del español, la persistencia de este error (más característico de las fases iniciales) se hace preocupante, ya que puede estar en vías de fosilización.

De la misma forma que en el grupo anterior, se observó un importante aumento en la monitorización de las producciones por parte de los alumnos intervinientes: recurso a producciones más pausadas, vacilaciones, reformulaciones y autocorrección, fueron algunas de las actitudes registradas en estos alumnos del grupo B2.2 en esta fase de la investigación.

También se identificó un conjunto de errores que, a pesar de no formar parte de esta investigación, ayuda a describir el estado de interlengua de los alumnos:

Como en el grupo B1.2, se produjeron errores en la producción inadecuada de los numerales en español (*dos mil y tres, tres y treinta*). Este es un tipo de fallo que ya debería estar superado, considerando que es un grupo de nivel "avanzado".

Errores de transferencia de los patrones de acentuación de la L1 a la L2: principalmente en palabras que son iguales en ambos idiomas, a excepción del punto de acentuación como en los casos que ya fueron referenciados anteriormente.

PRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL INDUCIDA

Tipología de los errores producidos

Fase de Evaluación

Grupo B2.2

Tipología del error	EN1	EN2	EN3	EN4	EN5	EN66	EN7	EN8	EN9	EN10	EN11	EN12	EN13	EN14	EN15	EN16	EN17	EN18	EN19	B2.2	
1) Seseo																				15	
2) Sustitución del punto de articulación																				17	
3) Sustitución de sonido																					8
4) Sonorización																					6
5) Aproximación al punto de articulación.																					6
6) Ceceo																					5
7) Diferenciación inapropiada																					3

Tabla 13: Tipología de los errores encontrada en el grupo B2.2. Fase de Evaluación.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Al principio de este trabajo se indicó que esta investigación tenía un carácter exploratorio, que pretendía obtener información actualizada y contextualizada sobre las dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses (L1) de español (L2). Por lo cual los resultados obtenidos pueden aportar las bases para estudios posteriores que profundicen en esta temática.

Para finalizar este proyecto de investigación, se propone ahora retomar los objetivos definidos al inicio y contrastarlos con los resultados obtenidos en el trabajo empírico. Posteriormente abordaremos algunas limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio y también se propondrán líneas de investigación futura. Finalmente se elaborará una breve reflexión sobre los resultados obtenidos en las implicaciones para la enseñanza/aprendizaje de una L2/LE.

¿Cuáles son y qué características tienen los errores fonéticos cometidos por los estudiantes portugueses de español del estudio?

El primer objetivo propuesto en esta investigación (ver capítulo 2, pag. 73) era Identificar algunas las dificultades fonéticas de los alumnos portugueses de español como L2; para ello se partió de la experiencia como profesora de español en Portugal y se realizó una investigación bibliográfica en fonética contrastiva. Por otro lado, se seleccionó un conjunto de fonemas potencialmente generadores de problemas por no existir en la L1 de los aprendices o porque esos items ocurrían en contextos fonológicos u ortográficos diferentes.

Los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico permitieron confirmar que los nueve fonemas seleccionados previamente eran responsables por la producción de varios errores fonéticos en todos los participantes de los dos grupos analizados. Lo que resultó más sorprendente fue la frecuencia de esos errores en estudiantes que son considerados de nivel intermedio o avanzado.

Destaca igualmente el aparente desfase registrado entre los resultados de las pruebas de reconocimiento y las pruebas de producción. Los alumnos cometen relativamente pocos errores al identificar los sonidos, pero en la producción el número de fallos aumenta significativamente, como se puede observar en la tabla nº 14 que se presenta a continuación.

Podemos adelantar varias razones para explicar este hecho: en primer lugar, mientras que en las pruebas de reconocimiento los alumnos hacen uso de una estrategia de atención selectiva, necesaria para la percepción de los enunciados, en la prueba de producción se concentraron en la lectura, sin oírse a sí mismos, por lo tanto, sin monitorizar sus producciones. En segundo lugar, como ya se ha señalado, en algunos alumnos se observan

dificultades de propiocepción de ciertos fonemas, especialmente en el caso del fonema vibrante múltiple /r/.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN		
Fase de Diagnóstico - comparación de resultados B1.2-B2.2		
<i>Prueba de Reconocimiento Auditivo - Fase de Diagnóstico</i>		
Grupo	Nº de errores por grupo	Porcentaje
B1.2	114	26%
B2.2	77	20%
<i>Prueba de Reconocimiento Auditivo - Fase de Evaluación</i>		
Grupo	Nº de errores por grupo	Porcentaje
B1.2	53	12%
B2.2	44	12%
<i>Prueba de Producción Inducida - Fase de Diagnóstico</i>		
B1.2	506	40%
B2.2	495	46%
<i>Prueba de Producción Inducida – Fase de Evaluación</i>		
B1.2	382	31%
B2.2	369	34%

Tabla 14: Comparación de resultados de las pruebas de comprensión y de producción en ambos grupos.

Comparativamente, el grupo B1.2 evidencia un mejor desempeño que el grupo B2.2 en la prueba de producción de la fase de diagnóstico, lo cual es sorprendente si se tiene en cuenta que ha cursado dos semestres menos de español como L2.

Posteriormente, en la fase de evaluación, se registra no sólo una mejoría en los valores totales y porcentuales en las dos pruebas de ambos grupos, sino además una aproximación de resultados entre ambos grupos (ver tabla 14).

Considerando que la fase de instrucción didáctica fue tan breve y, por lo tanto, el tiempo de práctica dedicado a cada fonema fue muy poco, nos parece poco probable que fuesen los nuevos conocimientos o su ejercitación la causa de esta mejoría. Avanzamos como

hipótesis explicativa el hecho de que los alumnos, más atentos y conscientes de sus producciones orales, realizaron la actividad aplicando estrategias de atención selectiva, monitorización y autocorrección.

Por otro lado, la mayor parte de los errores identificados en los estudiantes que formaron parte de la investigación son de carácter interlingüístico, provocados por procesos de transferencia de la L1 a la L2. Sin embargo, se observaron también errores intralingüísticos, como la aproximación al punto de articulación, la hipercorrección y la sobregeneralización; errores característicos del desarrollo de la interlengua, que tienden un carácter variable de alumno para alumno. Todos los errores detectados a nivel fonético pueden considerarse transitorios y tienden a evolucionar a medida que el aprendiz se hace más consciente de las diferencias existentes entre los inventarios fonológicos de la L1 y la L2 visto que su frecuencia disminuye entre las fases del análisis.

Los errores más frecuentemente cometidos en los dos grupos son el llamado seseo, sustituir el fonema fricativo interdental sordo /θ/ por el fricativo alveolar sordo /s/, la *sustitución del punto de articulación*, observado en los fonemas vibrante alveolar múltiple /r/ por vibrante uvular /R/ y del sonido fricativo velar sordo /X/ por el fricativo palatal sonoro /ʒ/ y la *sonorización* del fonema /s/, fricativo alveolar sordo, pronunciado como fricativo alveolar sonoro /z/.

Los errores anteriores son de carácter interlingüístico, producto de la transferencia de valores del inventario fonético del portugués para el español. En relación con el seseo, como ya se ha mencionado, al no considerarse propiamente un error, la progresión de la interlengua fónica en estos alumnos seseantes estará marcada por el interés que tengan en desarrollar un “acento español” o solamente en comunicarse “eficientemente” en esta lengua.

En cuanto a la sustitución del punto de articulación, recordemos que en este caso nuevamente se presentan dos fonemas que son inexistentes en la lengua portuguesa y que requieren el desarrollo/aplicación de habilidades de propiocepción, especialmente cuando se trata del fonema /r/. En este caso particular los ejercicios realizados empleando el método verbotal (usando logátomos para ejercitar el punto y modo de realización) y los de fonética articuladora (oír y repetir) pueden ser de gran ayuda.

En fases iniciales del aprendizaje del español por parte de alumnos portugueses es muy frecuente la sustitución del fonema /X/ por /ʒ/ en la mayoría de las combinaciones ortográficas con el grafema «j». En esta investigación hay que destacar que este error se produjo casi exclusivamente en la combinación ortográfica «g + vocal i-e», lo cual evidencia una progresión en la IL de ambos grupos de estudiantes, pues denota una mayor conciencia de las distancias fónicas entre el castellano y el portugués.

La sonorización del fonema /s/, como ya se ha explicado es un error de falsa selección, que nos remite a la Hipótesis de la Marcación de Eckman (1977), porque, como apunta Ferriz

(2001: 283), podíamos considerar que la sonorización del fonema /s/ en posición intervocálica es un elemento marcado en portugués, así como el ensordecimiento de este sonido en los mismos contextos ortográficos es una opción marcada en español. Por lo cual su corrección requerirá el uso de estrategias de monitorización del discurso hasta que el ensordecimiento de la «s» se transforme en hábito.

Adicionalmente, también identificamos en menor medida errores de *sustitución de sonido, falsa diferenciación, aproximación al punto de articulación y ceceo*, ya explicados anteriormente en los epígrafes dedicados a la etiología de los errores identificados en las producciones de los alumnos (ver págs. 97-98; 110-111; 124-125 y 135-136).

En relación con la capacidad de autocorrección demostrada por los alumnos durante la prueba de producción, se observó que en la fase de diagnóstico la actividad de monitorización está casi completamente ausente en ambos grupos, sin embargo, también ambos grupos experimentan una mejoría significativa en la etapa de evaluación. La capacidad de autocorrección puede ser observada a través de una lectura con más pausas, principalmente al encontrar palabras consideradas difíciles, en la hesitación al pronunciar y en la corrección de la pronunciación cuando detectan que no han articulado bien los sonidos.

Hay que recordar que muchas veces monitorizarse y autocorregirse no implica necesariamente que el alumno lo haga bien: como no había intervención por parte de la evaluadora, alumnos como AN1, AN10, mostraban dudas en relación con ciertas palabras y al producirlas mal e intentar corregirse elaboraban hipótesis de pronunciación falsas. A pesar del error es de notar que el esfuerzo por elaborar hipótesis que pueden confirmarse o refutarse forma parte del desarrollo de la IL de los aprendices de una L2. El profesor juega aquí un papel fundamental en la atención hacia estos casos y en la corrección individualizada de los fallos.

Todos los errores citados pueden considerarse transitorios en la medida en que identifican una fase de la IL de los alumnos de español de los grupos B1.2 y B2.2. Fueron identificados además otros tipos de fallos en diferentes planos de la lengua que escapan a los límites de esta investigación, pero que revela procesos de transferencia persistentes (como la transferencia de los patrones de acentuación del portugués al español), procesos de desarrollo de la lengua (como la sobregeneralización de las reglas gramaticales) o procesos de fosilización (como es el caso del uso de los numerales en español).

Hay que destacar un factor que consideramos importante: la motivación de los alumnos que conformaban los grupos de estudio tanto durante la realización de las pruebas como, especialmente en el transcurso de las sesiones de instrucción, Las observaciones registradas en el diario del profesor dan cuenta de grupos con una dinámica interna muy propia, que un investigador no puede llegar a conocer en el breve tiempo que trabajó con ellos. No obstante, el interés por participar y el elevado grado de atención selectiva

demostrado por la mayor parte de los participantes de este estudio fue seguramente, una de los principales factores que determinaron los resultados obtenidos.

Con el desarrollo de la fase de instrucción y con los resultados obtenidos en la etapa de evaluación de los resultados, consideramos que hemos cumplido los dos últimos objetivos que nos habíamos propuesto al inicio del trabajo: a) Implementar un entrenamiento fonético, lingüístico y estratégico que promoviese el desarrollo de la conciencia fonológica y la capacidad de monitorización de la producción oral y b) Comprobar la eficacia del entrenamiento fonético en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje detectadas.

¿Qué limitaciones tiene el proyecto? y ¿Qué líneas futuras de investigación se pueden desarrollar?

El origen de esta investigación se encuentra en la observación de los errores a nivel fonético-fonológico en las producciones orales de los alumnos portugueses de español (L2) en diferentes niveles de aprendizaje; errores estos que en ocasiones eran subsanados a medida que el estudiante progresaba en el aprendizaje de la lengua meta, pero en otras ocasiones se mantenían y persistían hasta niveles avanzados.

Dada la complejidad de un estudio más amplio que analizase todos los errores fonético-fonológicos producidos por los estudiantes portugueses de español, se optó por circunscribir el análisis al plano fonético y dentro de este, se seleccionó un conjunto de sonidos consonánticos que frecuentemente aparecen identificados como responsables de errores en la expresión oral de estudiantes de L1 portugués de español L2.

Quedan aún por estudiar los errores fonéticos ocasionados por las marcadas diferencias entre los sonidos vocálicos del portugués y del español, y claro está, las alteraciones que se observan en la expresión oral de los estudiantes portugueses producto de errores a nivel suprasegmental: la entonación, el ritmo y el acento.

Igualmente sería interesante el desarrollo de trabajos en grupos de estudiantes portugueses de español (L2) sobre fonética acústica, haciendo uso de los recursos cada vez mejor desarrollados y más disponibles como el Praat o el ELAN.

El Praat – del holandés “hablar”, es un programa desarrollado por Paul Boersma y David Weenink de la Universidad de Ámsterdam (2001, 2017). Consiste en un software gratuito para el análisis científico del habla, que permite grabar voces en varios tipos de archivos y mostrar los espectogramas respectivos, y con el cual es posible realizar un análisis de la entonación y de la intensidad de las voces de los entrevistados.

El ELAN, fue desarrollado en el Instituto Max Planck de Nijmegen, Holanda, y es programa gratuito para realizar anotaciones lingüísticas sincronizadas con uno o varios archivos de audio o de video (o ambos tipos simultáneamente). Las etiquetas de las

anotaciones son definidas por el investigador, y se puede trabajar con ellas como un archivo de texto o exportarlas a otros programas, como el Excel, a fin de efectuar otro tipo de análisis.

Por otra parte, en este trabajo nos hemos preocupado esencialmente de la corrección fonética. La capacidad de aislar y producir adecuadamente los sonidos de una lengua no es exclusivamente tener una buena pronunciación, pues esta implica la conjunción no sólo de elementos segmentales (fonos) como de los suprasegmentales, que en conjunto dan sentido al habla. Para promover una buena pronunciación es necesario que los alumnos sean conscientes del lenguaje hablado como un todo: integrando los elementos léxicos, gramaticales y fonético-fonológicos. En didáctica de la pronunciación es necesario que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan formular y entender un discurso oral espontáneo y auténtico.

¿Cuáles son las implicaciones didácticas de trabajos de este tipo?

Consideramos que al enfrentarnos con un problema antes de saber cómo solucionarlo es necesario identificarlo con precisión: definir sus contornos, límites y características, porque sólo así podemos decidir adecuadamente las medidas adecuadas para enfrentarlo.

En el decurso de nuestra experiencia docente nos preocupaba cómo ayudar a nuestros alumnos a corregir los fallos observados en su expresión oral y cómo integrar la práctica del componente fonético-fonológico en las clases de ELE. Dichos fallos iban más allá de los límites léxicos o gramaticales, se observaban, en primer lugar, en su pronunciación como un todo y en la producción equivocada de ciertos sonidos del español en particular.

En lo que respecta a la didáctica de la pronunciación del español, hacemos nuestros los consejos de Listerri (2003) y Cantero (2003) sobre la necesidad de que los profesores tengan un conocimiento sólido en la dimensión fonético-fonológica. Sin necesidad de ser especialistas en lingüística, todo profesor debería estar familiarizado con conceptos de fonética como *timbre, tono, intensidad, punto y modo de articulación*; y de fonología como *acento, ritmo y entonación*. En segundo lugar, todo profesor de L2 debe poseer conocimientos sólidos sobre los patrones y características fonético-fonológicas de la lengua que enseña y, conocer lo necesario de la L1 de sus estudiantes (cuando cuenta con grupos de aprendizaje homogéneos) que le permita realizar un análisis sumario de las dificultades que deberán enfrentar sus alumnos en el proceso la adquisición/aprendizaje de la L2.

El otro componente de este trabajo fue el desarrollo de la autonomía del alumno, ampliando su consciencia fonológica y permitiendo un desarrollo de su capacidad de autorregulación y monitorización de su expresión oral. Como se ha mencionado anteriormente, debido a la corta duración del curso, los resultados favorables obtenidos no se hayan debido a la ejercitación fonética, sino a una ampliación de la competencia estratégica y autónoma de los alumnos. Es, por lo tanto, importante destacar que esta dimensión del

aprendizaje debe ser contemplada en todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

Por eso consideramos que esta investigación contribuye modestamente a ampliar algunas dimensiones que los profesores de español en Portugal deben tomar en consideración para poder mejorar las competencias orales de sus alumnos y otorgar a la didáctica de la pronunciación el lugar que merece en la enseñanza de la lengua.

Por último, como ya se ha expuesto anteriormente, sería interesante ampliar el trabajo desde la competencia fonética de los estudiantes hasta los elementos suprasegmentales de la lengua, puesto que los sonidos son parte de la cadena hablada, pero no configuran la totalidad del discurso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1982): *Técnicas de Investigación Social*, Buenos Aires, Editorial Humanitas.
- Alarcos, E. (1976): *Fonología Española* (cuarta edición), Madrid, Editorial Gredos.
- Alexopoulou, A. (2006): *Los criterios descriptivos y etiológico en la clasificación de los Errores del Hablante no nativo: una nueva perspectiva*, en *PortaLinguarum*, 5, pp. 17-35.
- Altman, H. (1980): *Foreign Language Teaching: Focus on the learner*, en Altman y Vaughan (edit): *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*, Oxford, Pergamon.
- Arcos P., M. E. (2009): *Análisis de Errores, Contrastivo e Interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Madrid, Tesis Doctoral, disponible en <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- International Phonetic Association (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Barbosa, C. (2016): *Falar melhor para melhor nos entendermos: a competência fonológica no desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua estrangeira*. Braga, Universidade do Minho, disponible En <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45491>
- Bartolí R., M. (2005): *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*, en *Phonica*, Vol. 1, publicaciones de la Universitat de Barcelona, en http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Brandão, L. (2003): *Yo hablo pero... ¿quién corrige? - A correção dos erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, disponible en http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/disBrandao.pdf
- Brandao N. J y Rocha S., L.B. (2004): *Habilidades de conciencia fonémica en niños alfabetizados y en niños no alfabetizados - un estudio comparativo*, *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, Vol. 24, Nº. 1, 2004, pp. 27-32, disponible en <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-pdf-S0214460304757721-S300>

- Briz H., I. (2011): *¿Por qué enseñar pronunciación? Análisis y propuesta didáctica*, IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China, Pekín 24 a 26 de junio de 2011, disponible en http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/briz_155-173.pdf
- Bueno H., R. (): *El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes de Mánchester, disponible en <https://pt.scribd.com/document/350296366/Espanol-estandar>
- Cantero S., F. J. (1994): *La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas*, en Actas del IV Congreso de la ASELE, pp. 247-255.
- Cantero S, F.J. (1998): *Conceptos clave en lengua oral*, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori. (pp. 141-153).
- Cantero S., F.J. (2003): *Fonética y Didáctica de la Pronunciación*. Publicado en A. Mendoza (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Prentice Hall. Cap. 15, pp. 545-572, disponible en https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Jose_Cantero_Serena/publication/265919935_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2003_Fonetica_y_Didactica_de_la_Pronunciacion/links/564065b308ae45b5d28d3d54/Francisco-Jose-Cantero-Serena-2003-Fonetica-y-Didactica-de-la-Pronunciacion.pdf
- Cea A., A. M. (2016): *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, España, disponible en Repositorio USC, disponible en <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- Centeno-Pulido A. (2004): *Efectos de la enseñanza explícita del Español en estudiantes de español nivel intermedio*. Tesis Master of Arts, Universidad de Georgia, disponible en: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/centeno-pulido_alberto_200408_ma.pdf
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learners errors" *Lral*, 9, 147-159, en J.C. Richards (Ed) 1972 *Error analysis; Perspectives on Second Language Acquisition*. London; Longman
- Cunha, C. & Cintra L.F. (1984): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, Lda.
- Cruz, M. L. de la (2001): *Estágios de interlíngua: I estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*, Universidade Estadual de

Campinas, disponible en <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269417>

- Durango S., C. (2014): *Las variantes lingüísticas de la Península Ibérica: Marcadores de variación lingüística que permiten diferenciarlos*, tesis, Universitat de Girona, disponible en <http://hdl.handle.net/10256/100399>
- Fernández-Castillo, A. (2015): *Estrategias de Aprendizaje y Adquisición de una segunda lengua*, Rediocrea, Vol 4, Art. 48, pp. 391-404, disponible en <http://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf>
- Fernández D., R. (1999): *Prácticas de Fonética española para hablantes de portugués*, Arco/Libros.
- Fernández L., M. C (2013) *El desarrollo de la consciencia fonética en edades tempranas*, Linred, Lingüística en la Red, Nº. 11, disponible en <http://hdl.handle.net/10017/23559>
- Fernández L. S. (2003): *Propuesta curricular y Marco común europeo de Referencia, desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen.
- Fernández L., S. (1995a): *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Didáctica, 7, 203-216, Servicio de Publicaciones UCM, pp. 203-215.
- Fernández L., S. (1995b): *Errores de desarrollo y errores de fosilización en el aprendizaje de E/LE y su tratamiento didáctico*, ASELE, Actas VI, pp. 147-153 disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf
- Fernandes V., C. (2015): *El Tratamiento de la Competencia Fonológica en los Manuales de E/LE en Portugal*, Braga, Universidade do Minho, disponible en <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38071>
- Férriz M., M.C. (2001): *Fonología Contrastiva del Portugués y el Castellano*. Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués, Universitat Autònoma de Barcelona, en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5253/mcfm1de2.pdf?sequence=1>.
- Flege, J.E. (1991): *Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning*, en T. Huebner y , C. A. Ferguson: *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam John Benjamins Publishing, (pp. 249-289).
- Freitas, M. J., Alves D. y Costa, T. (2007): *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*, Lisboa, Ministério de Educação, disponible en http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

- Fries, C. (1945): *Teaching & learning English as a foreign language*, University of Michigan Press.
- García R., A. (2010): *Análisis de cuatro métodos de Corrección Fonética en Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Un estudio de Caso, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/158355>
- Garayzábal-Heinze, E. (2006): *Adquisición del Lenguaje y Pruebas de Evaluación Fonológica: Una Revisión desde la Lingüística*. Revista Virtual de Estudios da Linguagem- ReVEL, Vol.4, nº 7, agosto 2006, disponible en http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_7_adquisicion_del_lenguaje_y_pruebas.pdf. fecha de consulta 11/11/2016
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- González, J. y Algara, A. (2010): *Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia*, Lengua y Habla. Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística, 14, pp. 25-44, disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/1077/1038>
- Gómez S., M^a L. (2008): *Practica tu Español. Ejercicios de Pronunciación*, Sociedad General Española de Librerías, S.A. - Sgel ELE
- Guzmán B., I. (2014) *Español estándar y variedad lingüística en el ámbito del léxico en los exámenes DELE*, Diálogos Latinoamericanos, en Redalyc, nº 22, enero-junio 2014, pp. 191-198, disponible en <http://www.redalyc.org/html/162/162308540166>
- Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el Español – B1/B2*, Biblioteca Nueva.
- Iruela, A. (2004): *Adquisición y Enseñanza de la pronunciación en Lenguas Extranjeras*, Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:efb6750d-661b-4237-ac58-dfd08099069d/2009-bv-10-15iruela-pdf.pdf>
- Iruela, A. (2007a): *Principios Didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera*, en MarcoELE, Revista Didáctica, disponible en <http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf>
- Iruela, A. (2007b): *¿Qué es la pronunciación?*, en redELE, nº 9. En <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>
- Gil, J. & Llisterri, J. (2004) *Fonética y Fonología del español en España (1978-2003)*. Lingüística Española Actual, Nº 26, pp. 5-44, disponible en

http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Gil_Llisterri_04_Fonetica_Espanol.pdf

- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan, University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1984): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Ed. Gredos
- Llisterri, J. (1984): Corrección fonética del español como segunda lengua: una aproximación Bibliográfica, BOLETÍN AEPE Nº 31, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_31_16_84/boletin_31_16_84_13.pdf
- Llisterri, J. (2003): *La enseñanza de la pronunciación*. Revista del Instituto Cervantes en Italia, nº 4, pp. 91-114, en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.
- Llisterri, J. (2011): *El análisis contrastivo y el estudio de la interlengua en la enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera*; presentación en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/CEPE_11/CEPE_UNAM_11.pdf
- Martín L., S. (2009): *Competencia Estratégica para la Comprensión Auditiva en Español como Lengua Extranjera*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4x79o>
- Martínez F., C. (2001): *Fonología Contrastiva del Portugués y el Castellano. Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*, Universitat Autònoma de Barcelona, en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5253/mcfm1de2.pdf?s1>
- Matute M., C. (2005): Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE, en Actas del XVI Congreso ASELE, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0469.pdf
- Medrano, A. (2015) *Metalenguaje: Desarrollo de la conciencia fonológica. Propuesta de Intervención*, Universidad de Valladolid, en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14644/1/TFG-G%201421.pdf>
- Matheus, M. H., I. Fale & M. J. Freitas (2005) *Fonética e Fonologia do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, <http://hdl.handle.net/10400.2/59600>
- Monfort, M.; J. A. (1989): *Registro Fonológico Inducido*, Madrid, CEPE.
- Navarro T., T. (1999) *Manual de Pronunciación Española*, 27ª edición, Madrid,

- Nemser, W. (1971) "*Approximative System of Foreign Language Learners*". In: IRAL 9, 115-123, disponible en <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Nuño A., M. P. y Franco R., J.R. (2008): *Fonética B1*, Anaya ELE.
- Oliveira, A. (2007): *Análisis de la Interlengua Fónica*, en *Phonica*, Vol.3, 2007, disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Phonica/article/view/285285/00>
- Orto Gracia, A. (2009): *Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula*. En *Phonica*, Vol. 5, pp. 48-73, disponible en <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/677.pdf>.
- Padilla G., X. (2015): *La pronunciación del español: fonética y enseñanza de lenguas*, Valencia, Publicacions de la Univeritat d' Alacant.
- Paredes G., F. (2013): *La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método*. Publicado en Linred – Lingüística en la Red, disponible en <http://hdl.handle.net/10017/235977>
- Pereira, D. (2006): *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Ministério da Educação, disponible en <http://www.iltec.pt/divling/index.html>
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/0_3_pronunciacion_introduccion.html
- Polivanov, Y. (1931): *Le perception des sons d'une langue étrangère*, Travaux du Cercle de Linguistique de Prague, 4, pp. 79-96.
- Poch, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- Selinker, L. (1972): *La Interlengua*, en Licerias, J.M.: *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, 1992, pp. 79-101
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Ramos, A. (2009): *Actividades para trabajar la Fonética en la Clase de español LE*, Instituto Cervantes de São Paulo, disponible en: <https://pt.slideshare.net/dridi.ramos/actividades-para-trabajar-la-fontica-en-la-clase>
- Saussure, F. (1945): *Curso de lingüística General*, Buenos Aires, , XX Edición, Editora Losada
- Sandes, E. (2010) *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*, São Paulo, Universidade de São Paulo, disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14102010-091300/pt-br.php>

- Sanjuán B., N. (2012) *Desarrollando la competencia estratégica y metacognitiva en el aula de ELE mediante el entrenamiento estratégico*, Open Journal System, Universidad de Valencia, ForoELE, disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/download/6597/638>
- Santos G., I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros
- Serra, M. (1984). *Normas estadísticas de articulación para población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona*. Revista de Logopedia y Fonoaudiología. Vol. III, nº 4, pp. 232-235.
- Solsona M., C. (2008): *El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2*, II Jornadas De Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa, Universidad de Zaragoza, disponible en: <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/144.pdf>
- Schuster, L. (2009): *Erros fonéticos persistentes na produção de espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste de Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Góias*, disponible en: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4059>
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*, Eating College, Londres, disponible en https://www.researchgate.net/publication/231912628_Individual_Differences_in_Second_Language_Learning
- Tocco, M.E. y Russo, M (1996): *Educación del oído: primer anillo en la cadena del proceso de aprendizaje*, en *E/LE, ASSELE*, Actas del VII Congreso, pp. 447-454, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0445.pdf
- Tokuhamma-Espinosa, T. & G. M. Rivera (2013): *Estado del arte sobre conciencia fonológica, cecc/sica del sistema de integración centroamericana*, disponible en: <http://intercoonecta.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Estado%20de%20arte%20sobre%20conciencia%20fonologica.pdf>
- Torres, J.A. (2005): *El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero*. *Phonica*, Vol. 1, disponible en http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf
- Trubetzkoy, N. S. (1973): *Principios de fonología*, 1ª edición. Traducida por Delia García Giordano con la colaboración de Luis J. Prieto, Madrid, Editorial Cincel, S.A.
- Utgård, K. y Ruiz R., M.(2012): *La página web "La Fonética del Español". Un enfoque interactivo y autónomo para el aprendizaje de las pronunciaciones del*

español, disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:3cea812b-8d28-4c81-988c-fe0e9303e4c2/utgard-pdf.pdf>

- Vargas, D. (2009): *(Tú y yo) Actividades de Interacción Oral y Escrita*, Nivel A, Madrid, Edelsa – ELE
- Vásquez, G. (2008) *¿Qué español enseñar? Dudas frecuentes*, Universidad Nacional de Córdoba, ,III Jornadas del Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, disponible en http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf
- Vieira, C. (2015): *El Tratamiento de la Competencia Fonológica en los manuales de E/LE en Portugal*. Universidade do Minho, disponible en <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38071>
- Weinreich, U. (1957). *On the description of phonic interference*, *Word*, 13(1), pp. 1-11; en <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1957.11659624>
- Yúfera G., I. (1991): *La reeducación de los trastornos del lenguaje y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Centro Virtual Cervantes, Actas del III Congreso ASELE, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959454>

Recursos Digitales

- **Administración Nacional de Educación Pública (ANEP):**
<http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/glosario/202-relacion-grafema-fonema>
- **A pronuncia do português europeu.**
http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo1_1.html
- **Boersma, P. y Weenink, D. (2017).** Praat: doing phonetics by computer [Programa informático]. Amsterdam: Department of Language and Literature, University of Amsterdam. Consultado en <http://www.praat.org>
- **Diccionario Fonético. Portal da Língua Portuguesa**, disponible en <http://portaldalinguaportuguesa.org/%3E?action=fonetica®ion=lbx&act=details&id=31257>
- **Diccionario Panhispánico de Dudas, Real Academia de la Lengua Española**, disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- **Diccionario de Términos Clave de ELE**, disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- **Instituto Camões:**
http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html
- **FonemoLabs**, disponible en: <http://www.fonemolabs.com>

- **FonoELE**, disponible en <http://www3.uah.es/fonoele/index.php>
- ***International Phonetic Association Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet.*** Cambridge, Cambridge University Press
- **Laboratorio de Fonética Aplicada Universidad Autónoma de Barcelona**, disponible en : <http://liceu.uab.cat/>
- **Laboratorio de Fonética Aplicada Universidad de Barcelona**, disponible en <http://www.ub.edu/lfa>
- **Revista de Filología Española**, disponible en <http://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/index>
- **Transcriptor Fonético:** <http://www.aucel.com/pln/transbase.html>

6. ANEXOS

Audición N° 1

- **Esta situación me está _____ muchísimo.**
 - a. enoxando
 - b. enojando
 - c. entonando

Audición N° 2

- **Ponte el _____ que el tiempo está muy malo.**
 - a. xubasquero
 - b. tubasquero
 - c. chubasquero

Audición N° 3

- **María se metió en todos los _____ que conocía.**
 - a. gecovecos
 - b. recovecos
 - c. jecovecos

Audición N° 4

- **Ya el _____ está caliente.**
 - a. vrasero
 - b. brasero
 - c. trasero

Audición N° 5

- **Miraba como la alta _____ que había dejado cerrada la reja del jardín.**
 - a. enjedadera
 - b. enredadera
 - c. encedadera

Audición N° 6

- **Dicen que la _____ del huevo es buena para la salud.**
 - a) gema
 - b) yema
 - c) jema

Audición N° 7

- **Mari Pili tienes muy buena _____, ¡me encanta tu comida!**
 - a. sasón
 - b. sassón
 - c. sazón

Audición N° 8

- **Tenía las _____ hirviendo por el calor.**
 - a. mexillas
 - b. merrillas
 - c. mejillas

Audición N° 9

- **_____ el encargo de impartir la asignatura.**
 - a. Agradezco
 - b. Agradesco
 - c. Agradeso

Audición N° 10

- **¡Uy, Mi madre está que _____ humo!, anda furiosa conmigo.**
 - a. echa
 - b. deta
 - c. etcha

Audición N° 11

- **Pobre Juan, _____ en una trampa montada por su jefe.**
 - a. caió
 - b. calló
 - c. cayó

Audición N° 12

- **!Nunca _____ vuelvas a hacer eso!**
 - a. xamás
 - b. ramás
 - c. jamás

Audición N° 13

- **Si el viento soplaba con fuerza la _____ podría venirse abajo.**
 - a. xabola
 - b. shabola
 - c. chabola

Audición N° 14

1. **La b es un fonema _____ y bilabial**
 - a. albeolar
 - b. alceolar
 - c. alveolar

Audición N° 15

- **Una lenta _____ impregnaba el aire de una dulce melancolía.**
 - a. lhovizna
 - b. lovizna

- c. llovizna

Audición N° 16

- **Fue el _____ que permitió que nos encontráramos.**
 - a. acasso
 - b. acaso
 - c. acazo

Audición N° 17

- **Matilde, ve al mercado a comprar zanahorias y _____.**
 - a. puercos
 - b. pueros
 - c. puerros

Audición N° 18

- **Ayer compré unas flores muy _____**
 - a. olorosas
 - b. olorossas
 - c. olorozas

Audición N° 19

- **Desde la semana pasada estoy en el _____.**
 - a. parto
 - b. parro
 - c. paro

Audición N° 20

- **¡Fue una situación muy comprometedora, me sentí _____!**
 - a. enlojecer
 - b. enjojecer
 - c. enrojecer

III. Anexo 3- 2ª PRUEBA DE RECONOCIMIENTO – Fase de Evaluación

INTRUCCIONES: Vas a oír 20 fragmentos muy breves y cada una de las audiciones se repetirá dos veces. Al final de cada audición tendrás tiempo seleccionar la palabra adecuada entre las opciones que se ofrecen, de a-c. Completarás los espacios en blanco con la palabra que hayas reconocido.

Audición N° 1

- **Los cerezos, los _____ y las azucenas están en flor.**
 - d. siruelos
 - e. xiruelos
 - f. ciruelos

Audición N° 2

- **El _____ canta al inicio de la primavera**
 - a. juseñor
 - b. guiseñor
 - c. ruiseñor

Audición N° 3

- **Es lo mismo _____ que escayolar.**
 - d. enjesar
 - e. enierar
 - f. enyesar

Audición N° 4

- **Guitarras y panderetas acompañaban el baile de la _____.**
 - a. síngara
 - b. cíngara
 - c. xíngara

Audición N° 5

- **El niño perdió el _____.**
 - a. xupete
 - b. chupete
 - c. jupete

Audición N° 6

- **El herrero _____ las pareja de bueyes.**
 - a. enjunta
 - b. enxunta
 - c. enyunta

Audición N° 7

- **Augusto, no _____ con los globos llenos de agua**
 - a. guegues
 - b. juegos
 - c. ruegues

Audición N° 8

- **En medio de aquel paisaje se levantaba una casa _____ con grandes acequias a su alrededor.**
 - a. zolariega
 - b. xolariega
 - c. solariega

Audición N° 9

- **Los zorros son animales que corren _____ y veloces.**
 - a. raudos
 - b. jaudos
 - c. laudos

Audición N° 10

- **Entre el clavel y la rosa, su Majestad _____.**
 - a) escoxa
 - b) escoja
 - c) escolha

Audición N° 11

- **_____ mucha gente triste en la reunión.**
 - a. Había
 - b. Havía
 - c. Hacía

Audición N° 12

- **¿_____ nunca viste la danza de las hadas?.**
 - a. Acaro
 - b. Acaso
 - c. Acazo

Audición N° 13

- **Cada vez son más los _____ de algunos chicos.**
 - a. achaques
 - b. axaques
 - c. ataques

Audición N° 14

- 2. **_____ y bebe la vida con brevedad.**
 - a. Sorbe
 - b. Solte
 - c. Sorte

Audición N° 15

- **El _____ amanecer nos entristeció a todos.**
 - a. iuvioso
 - b. lluvioso
 - c. lhuvioso

Audición N° 16

- **Las ranas rara vez croan lejos de las _____ de los ríos.**
 - b) giberas
 - b) riberas
 - b) jiberas

Audición N° 17

- **Promete ser un año de grandes _____ musicales.**
 - a. guiras
 - b. giras
 - c. tiras

Audición N° 18

- **_____, limpia el cenicero.**
 - a. Quema
 - b. Chema
 - c. Xema

Audición N° 19

- **Al _____ le ha cambiado el semblante.**
 - a. bobalicón
 - b. vobalicón
 - c. tobalicón

Audición N° 20

- **La casa es tan vieja que el _____ se ha comido las rejas**
 - a. óccido
 - b. ósido
 - c. óxido

IV. Anexo 4 - Ficha Técnica prueba de producción – Fases de Diagnóstico y Evaluación

Concluida la fase de reconocimiento fonético, procedemos a la aplicación de una prueba de producción, que consiste en la lectura y grabación de dos textos breves y tres trabalenguas.

Las grabaciones serán posteriormente analizadas para describir la interlengua de los participantes en las pruebas e identificar necesidades.

FICHA TÉCNICA:

a) **Investigadora:** María Cristina Simões dos Santos

b) **Datos identificadores de la grabación**

1. Fecha de la grabación:	
2. Identificación del participante:	A través de un código alfanumérico: AN: grupo B1.2 EN: Grupo B2.2
3. Tiempo de la grabación:	En minutos; sin contabilizar el tiempo de lectura previa
4. Lugar de grabación:	Sala de clase
5. Situación comunicativa:	Tono: Informal Modo o canal: Oral
6. Tipo de discurso:	Producción inducida – lectura
7. Observaciones:	Si pertinentes

IV. Anexo 5 - 1ª Prueba de producción - Fase de Diagnóstico

INSTRUCCIONES: A continuación tienes un conjunto de textos breves que deberás leer a un ritmo normal. Lee primero el texto mentalmente para familiarizarte con él y después en voz alta.

Texto 1. Un loro joven se cobijaba en las ramas de un melocotonero pero una gran tormenta derribó el árbol, que cayó al río. El loro trató de huir pero la lluvia era tan intensa que no lo dejaba volar, por lo que no podía alejarse de la tormenta. Miró hacia abajo y vio un grueso tronco flotando sobre el agua; se posó en él y juntos continuaron corriente abajo en medio del terrible chubasco.

Texto 2. Científicos de varias partes del mundo han unido esfuerzos para intentar erradicar las ratas invasoras de las Islas Galápagos. Desde hace años, las ratas se disputan el hábitat con especies endémicas como tortugas gigantes y lagartijas.

Las ratas, ocupan el tercer lugar en la lista de especies foráneas nocivas para el ecosistema de las Galápagos. La lista incluye también al hombre, los perros, los gatos, las cabras y hasta a las vacas, así como a una serie de especies vegetales como la mora.

En los últimos 150 años, las ratas negras impiden que las tortugas gigantes se reproduzcan con éxito, debido a la depredación de sus huevos y crías.

(Adaptado de Quito, EFE/PracticaEspañol)

Texto 3: A continuación tienes tres trabalenguas que deberás leer a un ritmo normal. Lee primero el texto mentalmente para familiarizarte con él y después en voz alta.

<p><u>Opción A</u></p> <p>Erre con erre cigarro Erre con erre barril Rápido ruedan los carros En los rieles del ferrocarril</p>	<p><u>Opción B</u></p> <p>Me han dicho que tú has dicho un dicho que yo he dicho. Ese dicho está mal dicho, pues si yo lo hubiera dicho, estaría mejor dicho.</p>
<p><u>Opción C</u></p> <p>La Bruja Maruja prepara un brebaje, con cera de abeja, dos dientes de ajo, cuarenta lentejas y un pelo de oveja, para embrujar a su pareja.</p>	

VI. Anexo 6 - 2ª Prueba de producción- Evaluación

INSTRUCCIONES: *A continuación tienes un conjunto de textos breves que deberás leer a un ritmo normal. Lee primero el texto mentalmente para familiarizarte con él y después en voz alta.*

Texto 1.

Aquella mañana Miguel no tenía tiempo de sacar la vaca al prado; era mejor tenerla cerca, por ejemplo, en el tejado, ¿en el tejado?, ¡Sí, en el tejado! Porque la casa de Miguel estaba cubierta de musgo y de tierra vegetal; y por eso crecía en él gran cantidad de hierbas y flores. Y no era tan difícil como podáis creer llegar hasta el tejado con la vaca. La casa de Miguel estaba construida en la ladera de una montaña, no había más que subir por ella hasta un pequeño cobertizo y de allí pasar al tejado.

La vaca se quedó muy contenta allí y se puso a comer con gran apetito la yerba que arrancaba con su lengua.

Texto 2

Unos ladrones han robado la mayor moneda de oro del mundo, una pieza de cien kilos y un valor nominal de un millón de dólares, del Museo Bode de Berlín, confirmó hoy la policía alemana.

El robo se produjo esta madrugada sobre las 03.30 hora local, según la primera reconstrucción policial de los hechos. La policía descubrió el robo tras el hallazgo de una escalera de mano junto a unas vías de ferrocarril próximas al museo, lo que llevó al cierre durante dos horas de tres líneas de trenes de cercanías.

La moneda, manufacturada en 2007 por la Real Casa de la Moneda de Canadá dentro de una serie muy limitada, es de oro puro y cuenta en una de sus caras con el perfil de la reina Isabel II y en la otra la típica hoja de arce símbolo de Canadá.

La policía trata de establecer cómo los ladrones irrumpieron en el edificio, situado en la Isla de los museos y a menos de cien metros del domicilio particular de la canciller alemana, Ángela Merkel.

Texto 3 - A continuación tienes tres trabalenguas que deberás leer a un ritmo normal. Lee primero el texto mentalmente para familiarizarte con él y después en voz alta.

<p>El perro cachorro de Roque Machorro se enreda en la ropa, se enrosca cual cuerda y se enreda en la rueca de Rosa Rueda.</p>	<p>María Chucena techaba su choza y un techador que por allí pasaba le dijo: María Chucena, ¿tú techas tu choza o techas la ajena? Ni techo mi choza ni techo la ajena, que techo la choza de María Chucena.</p>
<p>En el juncal de Junqueira, juncos juntaba Julián. Juntose Juan a juntarlos, y juntos juntaron juncos.</p>	

VII. Anexo 7 - 1ª Encuesta - Fase de Diagnóstico

Fecha:

1. En la prueba de reconocimiento auditivo, ¿sentiste alguna dificultad en identificar las palabras?								
a) Ninguna dificultad _____			b) Dificultad baja _____					
c) Dificultad media _____			d) Dificultad alta _____					
2. ¿Puedes identificar alguna dificultad en especial?								
a) No reconocí la palabra que faltaba _____			b) No conseguí asociar el sonido de la palabra con una de las opciones _____					
c) Otra _____								
3. En el tiempo que llevas estudiando español ¿alguna vez has tenido clases de fonética?								
a) Sí _____			b) No _____					
4. Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de formación ha sido? (Marca con una x la opción adecuada)								
a) ¿Dentro de las clases, como un componente más, como la gramática y el léxico? _____			b) ¿En sesiones aparte, o en cursos específicos? _____					
5. ¿Te parece que el dominio de la fonética es importante para comunicarse en un nuevo idioma?								
a) Muy importante _____			b) Importante _____			c) Nada importante _____		
¿Por qué? _____								
¿								
6. Crees que hay algo que tú puedas hacer para mejorar tu fonética en español?								
a) Mucho _____		b) Bastante _____		c) Algo _____		d) Nada _____		
7. De los siguientes ejercicios, ¿cuáles consideras más adecuados para mejorar tu fonética? (puedes seleccionar más de uno):								
a) Prestar atención de forma aislada a la pronunciación _____			b) Oír y repetir las palabras que cuestan más _____					
c) Aprender cómo se forman los sonidos _____			c) Practicar la articulación de los diferentes sonidos y palabras? _____					
d) "Entrenar" el oído para reconocer las diferencias entre el portugués y el español _____			e) Otro _____					
8. ¿Puedes identificar cuál de los siguientes sonidos te cuesta más pronunciar? (puedes seleccionar más de uno)								
/b/	/s/	/r /	/r/	/ʃ/	/l/	/j/	/ó/	/x/
(berro/ vida)	(casa/ sepia)	(vibrante simple) (pera)	(vibrante múltiple) (rieles/per ro)	(chanclet a)	(llave)	(yegua)	(decisión)	(jamón)
Gracias por tus respuestas.								

VIII. Anexo 8 - Transcripción de las respuestas a la pregunta nº 8 de la encuesta- Fase de Diagnóstico

GRUPO B1.2

8. ¿Te parece que el dominio de la fonética es importante para comunicarse en un nuevo idioma?

B1.2

1	<i>Para mejor comunicar com los nativos</i>
2	<i>Porque tenemos que hablar bien, no sólo hablar lo básico</i>
3	<i>Porque tenemos que saber pronunciar las palabras</i>
4	<i>Es esencial para que sea entendido por los nativos</i>
5	<i>Porque se hablamos bién la lengua será más facile que los falantes nos entendan</i>
6	<i>Para conseguir comunicar y entender mejor lo que se há dicho</i>
7	<i>Porque nosotros usamos mucho más la fonética para comunicar</i>
8	<i>Tenemos que comprehender la persona que haba con nosotros en esse idioma</i>
9	
10	<i>Para comprender mejor las palabras y su construcción / sonidos</i>
11	<i>Para saber hablar más correctamente e melhorar los sonidos</i>
12	<i>Para mejor hablar un nuevo idioma</i>
13	<i>Nos ayuda com la pronunciación</i>
14	<i>Porque así podemos pronunciar mejor las palabras</i>
15	<i>Si sabemos como reproduzer las palabras correctamemte, hablaremos mejor la lengua</i>
16	<i>Para comunicar y comprender correctamente la outra persona</i>
17	<i>Porque a pronúncia é importante para ser-se comprendido</i>
18	<i>Para una mejor comunicación del idioma</i>
19	<i>Sim uma buena comprensión fonética se torna difícil hablar correctamente una lengua</i>
20	<i>Porque a través de la fonética yo consigo me expresar mejor mismo los sonidos</i>
21	<i>Porque hay palabras parecidas con diferentes fonemas que pueden probocar equívocos de interpretación de vocabulario.</i>
22	<i>Para sabermos como pronunciar las palabras correctamente.</i>

GRUPO B2.2

8. ¿Te parece que el dominio de la fonética es importante para comunicarse en un nuevo idioma?

1	<i>Para una buena comprensión</i>
2	<i>Para que la comunicación salga mejor</i>
3	<i>Es importante para la compreensão de las lenguas</i>
4	<i>Para la pronunciación más correcta</i>
5	<i>Para la comprensión y la pronunciación</i>
6	<i>Para ayudar en la comprensión</i>
7	<i>Porque es importante para reconocer las palabras y comunicar</i>
8	<i>Porque para comprender las personas del país y para ellas también nos comprenderlo que queremos decir</i>
9	<i>Para comunicar con las personas</i>
10	<i>Sin sonido no hay lengua, para comprender todas las variantes de la lengua</i>
11	<i>Para que nos entiendan perfectamente</i>
12	<i>Es importante porque es una ayuda para comprender mejor la lengua</i>
13	<i>Porque ayuda a la comprensión de la lengua</i>
14	<i>por qué es la mejor manera de conseguir entender todo lo vocabulario y la manera que es dicho</i>
15	<i>Porque la correcta fonética puede simplificar la comunicación cuando bien utilizada</i>
16	<i>Para mejor comunicar</i>
17	<i>Porque así es más fácil corregir la pronunciación</i>
18	<i>Porque para dominar una lengua es necesario dominar la fonética de manera a nosotros sermos entendidos correctamente</i>
19	<i>Para nosotros "sabermos" como se hablan correctamente las palabras</i>
20	<i>Para todos se "entendere" mejor</i>
21	<i>Nos ayuda a decir mejor las palabras y a leer mejor cada letra y fonema</i>

IX. Anexo 9 - 2ª Encuesta - Fase de Evaluación

Fecha: _____

1. En la prueba de reconocimiento auditivo, ¿sentiste alguna dificultad en identificar las palabras?

- a. Ninguna dificultad _____
 b. Dificultad baja _____
 c. Dificultad media _____
 d. Dificultad alta _____

2. ¿Puedes identificar alguna dificultad en especial?

- a. No reconocí la palabra que faltaba _____
 b. No conseguí asociar el sonido de la palabra con una de las opciones _____
 c. Otra _____

3. ¿Consideras que fueron útiles las sesiones de corrección fonética realizadas en las últimas cuatro semanas?

- a. Totalmente de acuerdo _____
 b. Parcialmente de acuerdo _____
 c. Completamente en desacuerdo _____

4. Si la respuesta es afirmativa, especifica de qué forma fueron provechosas: (Marca con una x la opción adecuada)

- a. Me hicieron más consciente de los errores que cometía a nivel fonético. _____
 b. Me ayudaron a comprender las diferencias entre los sonidos del portugués y del español. _____
 c. Me permitieron corregir “errores” que tenía. _____
 d. Me ayudaron a ser más consciente de mi discurso oral. _____
 e. Me dieron recursos para mejorar mi pronunciación: _____

5. Puedes identificar cuál de los siguientes fonemas aún te cuesta más pronunciar (puedes seleccionar más de uno)

/b/= b-v	/s/	/r/= r (vibrante simple)	/r/= rr (vibrante múltiple)	/ʃ/=Ch	/l/= Ll	/j/= y	/θ/= c-z	/x/= j
berro/ vida	casa sepia	pera	rieles perro	chancleta	llave	yegua	decisión	jamón

6. Si no has seleccionado algún ítem anterior ha sido porque:

- a. Has conseguido mejorar tu pronunciación _____
 b. Sigues teniendo algunos problemas con estos fonemas pero eres más consciente de como corregirlos _____
 c. Ya no tenías problemas con ellos antes del entrenamiento en corrección fonética _____

7. Durante las cuatro semanas de instrucción en corrección de algunos problemas fonéticos, realizaste varios tipos de actividades y ejercicios, ¿cuáles te parecieron más adecuados para mejorar tu fonética? (puedes seleccionar más de uno):

- a. Oír y repetir las palabras que cuestan más _____
 b. Prestar atención de forma aislada a la pronunciación _____
 c. Aprender cómo se forman los sonidos _____
 d. Practicar la articulación de los diferentes sonidos y palabras _____

e. “Entrenar” el oído para reconocer las diferencias entre el portugués y el español _____

f. Otro _____

8. Gracias por tus respuestas

X. Anexo 10 - Tabla de análisis de datos – Prueba de Reconocimiento Auditivo

Grupo B2.2 - Fecha:

PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Fonemas	/X/	/tʃ/	/t/	/b/	/rʀr/	/j/	/Ø/	/X/2	/Ø/2	/tʃ/2	/j/2	/X/3	/tʃ/3	/b/2	/N/	/s/	/rʀr/2	/s/2	/t/2	/rʀr/3	Total de Errores por prueba
PRUEBA																					
1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4
2	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	10
3	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
5	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	6
6	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	6
7	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6
10	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
12	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5
14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
15	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
16	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	6
17	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
18	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4
19	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
Total de errores por fonema	0	9	2	1	9	10	10	3	1	3	2	0	2	0	2	4	9	3	0	7	77

XI. Anexo 11 - Tabla de análisis de datos – Prueba de Producción Inducida

Fase Evaluación

Grupo B2.2 - Fecha:

PRODUCCIÓN INDUCIDA B1.2

FONEMAS ESTUDIADOS	ALUMNO	AN1	AN2	AN3	AN4	AN5	AN6	AN7	AN8	AN9	AN10	AN11	AN12	AN13	AN14	AN15	AN16	AN17	AN18	AN19	AN20	AN21	AN22	Total	Total por fonema
/b/	volar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2
	varias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	vacas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
/x/	joven	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	cobijaba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	alejarse	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	
	gigantes	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	6	
	lagartijas	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	
	vegetales	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	5	
	embrujar	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	
/j/	cayó	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1		1	1	1	1	1	1	1	1	15	
	incluye	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		0	1	15	
/l/	lluvia	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11	
/s/	posó	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	11	
	grueso	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	7	
	tortugas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	islas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	invasoras	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	

XII. Anexo 12 - Tabla de análisis de datos – prueba de producción oral inducida. Tipología de los errores identificados

Fase:

Grupo B2.2 - Fecha:

Tipología del error	AN1	AN2	AN3	AN4	AN5	AN6	AN7	AN8	AN9	AN10	AN11	AN12	AN13	AN14	AN15	AN16	AN17	AN18	AN19	AN20	AN21	AN22	Frecuencia	
Transferencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Seseo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Sustitución del punto de articulación	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
Sustitución de sonido	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	
Sonorización	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	
Aproximación. del punto de articulación.	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Ceceo	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	
Diferenciación inapropiada	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	

8. Anexo 13 - Diario del profesor – B1.2 y B2.2

DIARIO DEL PROFESOR

Grado *Lenguas y Literaturas Europeas*

Grupo Español B1.2

Nº de alumnos: 22

Horario: Lunes y miércoles: 16h00 -18h00

Local: Laboratorio de lenguas 1225

FECHA	ENTRADA DE DIARIO
6/03/2017	Iniciamos esta sesión realizando una pequeña presentación sobre la justificación de este proyecto. Se realizó de la prueba de reconocimiento auditivo y la primera encuesta y se dio inicio a las pruebas de producción.
8/03/2017	Continuación y conclusión de las pruebas de producción. En estas pruebas de producción llama la atención el volumen de errores producidos en contraste con la baja consciencia que algunos parecen tener de esos fallos.
13/03/2017	Sesión # 1 <u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">— Presentación de los resultados preliminares de las pruebas efectuadas la semana pasada.— Reflexionar sobre la importancia de la Fonética al aprender una LE— Presentación de la dinámica de trabajo que seguiremos en las sesiones de inducción didáctica, a saber: presentación del fonema a trabajar, explicación del método de corrección fonética, ejercitación.— Exposición del primer par de fonemas a trabajar /θ/ y /s/. <u>Recursos y materiales utilizados:</u> <ul style="list-style-type: none">• Computador con conexión a Internet.• Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish• Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices” <u>Métodos empelados:</u> Fono articulatorio y Pares mínimos.

	<p>Exposición de los resultados preliminares del análisis de los resultados, de instrumentos de investigación similares a los del “pretest”, ahora en la fase del “postest”, lo cual permitió contrastar los resultados obtenidos después de la instrucción específica. las pruebas realizadas la semana pasada. Algunos alumnos se mostraron admirados por los resultados y se hicieron algunos comentarios sobre las dificultades de percepción de algunos sonidos. La mayor parte de los alumnos demuestra una actitud atenta y participativa. No obstante también se observaron algunos casos de dispersión. Se presentaron los objetivos de las sesiones de entrenamiento que se realizarían durante el mes de marzo. Se saltó una parte de la introducción referida a la fonética, visto que muchos de los alumnos presentes habían tenido lecciones en ésta área (fonética inglesa). El primer fonema seleccionado para trabajar fue el /θ/ , pues a pesar de que en la prueba de reconocimiento auditivo, este no fue uno de los fonemas que mayor número de fallos presentó, en la prueba de producción era claro el seseo de la mayor parte de los intervinientes en el estudio. Se explica la realización del fonema, se compara al sonido producido en otras lenguas, como el inglés, se realizaron varios ejercicios audio articulatorios (oír y repetir) durante los cuales se observaron varios errores en la realización de este fonema. Se llamó la atención de los alumnos hacia el hecho de que era necesario que ellos se oyesen a sí mismos y autoevaluasen sus producciones como uno de los mecanismos para desarrollar consciencia fonológica.</p> <p>Los ejercicios con el fonema /θ/ realizados fueron de dos tipos: centrados en la forma (oír y repetir) y centradas en el contenido (explicación sobre la forma de la articulación)</p>
15/03/2017	<p>Sesión nº 2 - Fecha: 15/03/2017</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Reflexionar sobre las dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de español — Concluir la ejercitación de los fonemas /θ/ y /s/ <p><u>Recursos utilizados:</u></p> <p>Computador con conexión a Internet</p> <p>Prezi “<i>No es lo que dices, sino como lo dices</i>”</p> <p>Grabador y CD con la música “Físico y Química”</p>

	<p>Fichas de trabajo</p> <p><u>Método empelado</u>: Audición selectiva, identificación. Audición - repetición</p> <p>De acuerdo con lo programado en el cronograma de trabajo, en esta sesión se realizó una práctica del fonema /θ/ y su contraste con el fonema /s/.</p> <p>Se realizaron dos tipos de ejercicios: uno de audición repetición /audición - y un ejercicio de identificación, presentado a través de una canción (“Físico o química” del grupo <i>Despistaos</i>) en la cual debían identificar las palabras en falta que llevaban fonema /S/. A pesar de haber seleccionado este ejercicio de un manual A2 (10º Iniciación), la velocidad de la canción y la dicción de los intérpretes dificultó mucho la realización de la actividad, por lo cual se considera conviene cambiarla por otra canción.</p>
20/03/2017	<p>Sesión # 3</p> <p><u>Objetivos</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Discusión con los alumnos sobre el concepto de “Conciencia Fonológica” — Explicación de los fonemas /X/ y /g/ <p><u>Recursos utilizados</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con conexión a Internet • Prezi “<i>No es lo que dices, sino como lo dices</i>” • Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish • Página interactiva sobre Fonética del Español de la Universidad de Oslo http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spanisk/portal/fonetica/index.html) • Ficha de trabajo <p>Se comenzó esta sesión hablando de los resultados de las encuestas y de los ejercicios de producción (hasta el punto en que se realice esta labor). Con ayuda del Prezi se habló del concepto “conciencia fonológica” y la necesidad de que cada uno sea consciente de esta actividad metacognitiva.</p>

	<p>Debido a limitaciones de carácter técnico no fue posible realizar los ejercicios de lectura y grabación y posterior autoevaluación que originalmente se habían programado. Con esta actividad, centrada en el aprendizaje, pretendíamos que los alumnos progresen de forma autónoma en la adquisición de su competencia fónico-fonológica.</p> <p>Sustituimos esta actividad Se presentó la realización del fonema /X/, su contraste con el sonido producido generalmente por los estudiantes portugueses cuando se encuentran los grafemas «j» y «g»</p>
<p>22/03/2017</p>	<p>Sesión # 4</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Ejercitar la capacidad de oírse a sí mismos — Aumentar la consciencia de que los errores de pronunciación limitan la transmisión del mensaje — Introducción del fonema /tʃ/ «ch» <p><u>Recursos y materiales utilizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con conexión a Internet. • Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish • Prezi “<i>No es lo que dices, sino como lo dices</i>”. • Fotocopias con un ejercicio de pares mínimos <p><u>Métodos empelados:</u> Fono articulatorio, audición selectiva, oír y repetir.</p> <p>En esta clase compensamos la sesión de entrenamiento que no se realizó el día 27 de marzo debido al examen del grupo.</p> <p>En esta oportunidad, se realizó en primer lugar una exposición más pormenorizada de los resultados que el grupo B1 había obtenido en las pruebas de reconocimiento y producción. Se llamó la atención sobre el hecho de que en la prueba de producción destacaron tres alumnos que cometieron muy pocos errores y la característica común que los identificaba era la monitorización que estos hacían del propio discurso, se autocorregían cuando se daban cuenta de los errores.</p> <p>A partir de este punto reforzamos el concepto transmitido anteriormente sobre la importancia de que cada alumno se haga responsable por su desarrollo lingüístico y como parte de este desarrollo deben ser conscientes de sus producciones orales.</p> <p>Los alumnos parecen estar interesados en nuestras explicaciones</p>

	<p>Seguidamente, recordamos que uno de los fonemas que presentó mayores dificultades al grupo fue el fonema /tʃ/ (que corresponde al dígrafo «Ch»). que no existe en portugués y que provoca diferentes realizaciones erradas en los estudiantes con esta LM.</p> <p>Escribimos en la pizarra un conjunto de palabras (dos de las cuales estaban incluidas en la prueba de comprensión) y les preguntamos cómo pronunciarían esas palabras. A partir de este punto, explicamos la realización española del fonema y sus diferencias en punto y modo de articulación con el portugués. Los alumnos notaron que los portugueses suelen sustituir el sonido del grafema «ch» por un fonema característico del portugués: /ʃ/ (como en <i>chá</i> y <i>cahorro</i>). Los alumnos se mostraron interesados y participativos. Después de esta actividad, nos centramos en el fonema /tʃ/, que no existe en portugués y que provoca diferentes realizaciones erradas en los estudiantes con esta LM.</p> <p>Como restaba poco tiempo, sólo se realizó un ejercicio de pares mínimos, seguido de una actividad en parejas del tipo “oyes-dices” con palabras que incluían los fonemas hasta ahora trabajados.</p>
27/03/2017	<p><i>Los alumnos de Español B1+ tuvieron examen, por lo cual no se realizó la sesión de entrenamiento fonológico.</i></p>
29/03/2019	<p style="text-align: center;"><u>Sesión # 5</u></p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Ejercitar la capacidad de oírse a sí mismos — Aumentar la consciencia de que los errores de pronunciación limitan la transmisión del mensaje — Introducción de los fonemas /ʎ/ /j/ («ll» e «y») <p><u>Recursos y materiales utilizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con conexión a Internet. • Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish • Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”. • Fotocopias con un ejercicio de interacción “la línea telefónica”. <p><u>Métodos empelados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fono articulatorio, audición selectiva, oír y repetir. <p>Originalmente para esta sesión se había pensado trabajar con la “Página del Español” de la Universidad de Oslo, que permite a los alumnos oír voces nativas y hacer ejercicios grabando sus voces y viendo el espectograma</p>

	<p>generado. Lamentablemente, problemas de orden técnico (un aparente bloqueo del programa Java) impidieron realizar esta actividad, por lo cual se optó por otro tipo de ejercicios.</p> <p>A pesar de que faltan algunos elementos decidimos seguir con las actividades de instrucción. Se inició la sesión con una actividad centrada en el significado; un ejercicio tipo “línea telefónica”. Los alumnos sentados uno al lado del otro, la profesora dirá al oído del primero de la fila un mensaje, que deberá transmitir al alumno de la izquierda lo más fielmente posible y así sucesivamente hasta llegar al final, el último que recibe el mensaje, se pone en pie y escribe el mensaje en el cuadro.</p> <p>Las frases contienen algunos de los fonemas trabajados (/θ/ ,/s/ ,/X/ /tf/).</p> <p>Aparte de los beneficios didácticos de esta actividad, el ejercicio permitió introducir una dinámica más participativa en el grupo.</p>
<p>3/04/2017</p>	<p><u>Sesión # 5</u></p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Introducción de los fonemas vibrantes, simple /r/ y múltiple /r/ — Contraste con el portugués — Ejercitación de los fonemas vibrantes <p><u>Recursos utilizados:</u></p> <p>Computador con conexión a Internet</p> <p>8. Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish</p> <p>9. PPT: Dinámica para aproximar la vibrante múltiple del español</p> <p>10. Ficha de trabajo: ejercitación</p> <p><u>Método empujado:</u> Método Verbo Tonal, pares mínimos</p> <p>Seguidamente, recordamos que uno de los fonemas que presentó mayores dificultades al grupo fue el fonema alveolar vibrante múltiple /r/</p> <p>En la sesión de hoy se realizó la instrucción del fonema vibrante múltiple /r/. Comenzamos por pedir a los alumnos que identificasen en qué lugar del aparato fonador era producido el fonema equivalente en portugués (que identificaron en la región uvular) y después se con un trabajo de pronunciación matizada, exagerando el sonido, demostramos la realización en español. Con ayuda de la página Sound of Speech se mostró el punto y modo de realización de la vibrante múltiple.</p>

	<p>Posteriormente, a través de un ejercicio desarrollado por Amparo García Ramón de la Universitat de Valencia, basado en el método verbo-tonal intentamos aproximar la producción de la /r/ de uvular a alveolar.</p> <p>Seguidamente, los alumnos realizaron una actividad de audición e identificación de pares mínimos.</p> <p>Concluimos la sesión con una actividad oral de carácter lúdico (el teléfono averiado) en la cual los alumnos en cadena debían transmitirse al oído una frase previamente seleccionada. El último alumno de la cadena tenía que ir a la pizarra para transcribir la frase y así verificaríamos la capacidad de transmisión de los mensajes.</p> <p>Seguidamente se efectuaron actividades de audición y repetición, ejercicios de pares mínimos y de comprensión.</p> <p>Seguidamente los alumnos realizaron dos actividades en pareja, de dictado de frases en las que se incluían palabras con los fonemas /r/ /r̄/ /j/ y /ʎ/.</p>
<p>5/04/2017</p>	<p>Se explicó a los alumnos que las sesiones de entrenamiento fonético habían concluido y que ahora, para encerrar la investigación, realizarían una prueba de reconocimiento (postest) para verificar los efectos de la instrucción. Se realizaron también tres pruebas de producción. No estuvo completo el grupo que realizó las primeras pruebas. Se presentaron dificultades para agendar la realización de las pruebas de producción</p>

DIARIO DEL PROFESOR**Grado *Lenguas y Literaturas Europeas*****Grupo Español B2.2****Nº de alumnos: 19****Horario: Lunes – 11h00 – 13h00 (Laboratorio de lenguas1225)****Miércoles: - 11h00 – 13h00 (Sala 1218)**

FECHA	ENTRADA DE DIARIO
6/03/2017	<p>Iniciamos esta sesión realizando una pequeña presentación y exponiendo los objetivos del proyecto.</p> <p>A continuación damos inicio al trabajo de investigación fonético con una fase de pretest, en la cual recogimos las muestras de lengua que conformarán el corpus de análisis, para ello se realizó una prueba de reconocimiento auditivo y se dio inicio a las pruebas de producción inducida. Ver en los anexos Prueba de Reconocimiento, Prueba de Producción, Grabaciones y Encuesta sobre autopercepción fonética de los alumnos.</p>
8/03/2017	<p>La fase de recolección de muestras de lengua fue extendida al día de hoy debido al alto número de participantes en la muestra.</p> <p>Una primera impresión, que luego se contrastará con el análisis exhaustivo de los datos recogido, es que la mayoría de los alumnos muestra una baja consciencia sobre su producción, ignorando la mayor parte de los errores en este campo.</p>
13/03/2017 Sesión # 1	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Presentación de los resultados preliminares de las pruebas efectuadas la semana pasada. — Reflexionar sobre la importancia de la Fonética al aprender una LE — Presentación de la dinámica de trabajo que seguiremos en las sesiones de inducción didáctica, a saber: presentación del fonema a trabajar, explicación del método de corrección fonética, ejercitación. — Exposición del primer par de fonemas a trabajar /θ/ y /s/. <p><u>Recursos y materiales utilizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con conexión a Internet.

- Página:
<http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish>

- Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”

Métodos empelados: Fono articulatorio y Pares mínimos.

Se expusieron los objetivos de las sesiones de entrenamiento que se realizarían durante el mes de marzo. Gran parte del grupo mostró admiración por los resultados.

Comenzamos la sesión con la discusión de los resultados preliminares de las pruebas (comprensión auditiva y expresión oral) realizadas la semana pasada. La mayor parte de los alumnos demuestra una actitud atenta y participativa. No obstante también se observaron algunos casos de dispersión.

Iniciamos la reflexión sobre la importancia de aprender fonética al estudiar una LE con un Video didáctico y a la vez ameno: (https://www.youtube.com/watch?time_continue=143&v=y5qzwyJ21c).

Visto que muchos de los alumnos presentes habían tenido lecciones sobre que es fonética (fonética inglesa), decidimos obviar la introducción que habíamos preparado sobre esta materia.

El primer fonema seleccionado para trabajar fue el /θ/ , pues a pesar de no ser un error que impida la comunicación del mensaje produce un claro acento extranjero a oídos de un hablante nativo y que diastrática permite identificar la procedencia y formación de estudiante de LE.

Se comparó la realización de este fonema con la del fonema /s/.

Cabe destacar que, en la prueba de reconocimiento auditivo, este no fue uno de los fonemas que mayor número de fallos presentó, sin embargo en la prueba de producción era claro el seseo y la sonorización de la «s» intervocálica de la mayor parte de los intervinientes en el estudio.

Método de trabajo: Para iniciar las sesiones de entrenamiento seleccionamos el método fono-articulatorio. Se explicó la realización del fonema /θ/ , utilizando la página web “The Sound of Speech” (<http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish>); se comparó la realización de este fonema con sonidos semejantes producidos en otras lenguas, como el inglés (th), se realizaron varios ejercicios de audición y repetición.

	<p>Se llamó la atención de los alumnos hacia el hecho de que era necesario que ellos se oyesen a sí mismos y autoevaluasen sus producciones como uno de los mecanismos para desarrollar conciencia fonológica.</p> <p>Debido al tiempo invertido en la explicación de los resultados y de la mecánica de trabajo, no fue posible concluir la ejercitación de los fonemas trabajados en esta sesión, por lo cual se prorrogó para la próxima clase la realización de los mismos.</p>
<p>15/03/2017</p> <p>Sesión # 2</p>	<p>Sesión nº 2 - Fecha: 15/03/2017</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Reflexionar sobre las dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de español — Concluir la ejercitación de los fonemas /θ/ y /s/ <p><u>Recursos utilizados:</u></p> <p>Computador con conexión a Internet</p> <p>Prezi “<i>No es lo que dices, sino como lo dices</i>”</p> <p>Grabador y CD con la música “Físico y Química”</p> <p>Fichas de trabajo</p> <p><u>Método empleado:</u> Audición selectiva, identificación. Audición - repetición</p> <p>Reflexionamos con los alumnos sobre las dificultades fonéticas que frecuentemente se observan en los estudiantes portugueses de español y sobre los riesgos de <i>fossilización</i> si los errores no son corregidos y asimilados.</p> <p>Los ejercicios realizados con el fonema /θ/ e /s/ fueron de dos tipos: centrados en la forma (oír y repetir) y centradas en el contenido (explicación sobre la forma de la articulación).</p> <p>Se realizaron dos tipos de ejercicios: uno de audición repetición y un ejercicio de reconocimiento del fonema estudiado, presentado a través de una canción (“Físico o química” del grupo <i>Despistaos</i>) en la cual debían identificar las palabras en falta que llevaban fonema /S/. A pesar de haber seleccionado este ejercicio de un manual A2 (10º Iniciación), la velocidad de la canción y la dicción de los intérpretes dificultó mucho la realización de la actividad, por lo cual se considera conviene cambiarla por otra canción. A pesar de ello, los alumnos se mostraron</p>

	<p>interesados en este tipo de actividades que les permitían practicar la comprensión auditiva y en especial la discriminación de los sonidos.</p>
<p>20/03/2017 Sesión #3</p>	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Discusión con los alumnos sobre el concepto de “Conciencia Fonológica” — Explicación de los fonemas /X/ y /g/ <p><u>Recursos utilizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con conexión a Internet • Prezi “<i>No es lo que dices, sino como lo dices</i>” • Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish • Página interactiva sobre Fonética del Español de la Universidad de Oslo http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/portal/fonetica/index.html • Ficha de trabajo <p><u>Método empleado:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Fono articulatorio, audición selectiva. Grabación, audición y repetición <p>Con ayuda del Prezi se habló del concepto “conciencia fonológica”, de que cada uno puede poner en práctica este mecanismo metacognitivo para ser agente activo de su aprendizaje. Se realizaron algunos ejercicios sobre el fonema /X/</p> <p>Con el apoyo de la página <i>Sound of Speech</i> (http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish), se presentó la realización del fonema /X/, su contraste con el sonido producido generalmente por los estudiantes portugueses cuando se encuentran los grafemas «j» y «g».</p> <p>Originalmente habíamos programado una actividad de laboratorio de idiomas utilizando la página Fonética del Español de la Universidad de Oslo (puede ser consultada en la siguiente dirección:http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/portal/fonetica/index.html), pero debido a limitaciones de carácter técnico de la propia universidad no fue posible realizar los ejercicios de lectura, grabación y posterior autoevaluación de producciones de los alumnos.</p>

	<p>En sustitución se realizaron ejercicios de pronunciación matizada y de pares mínimos y un ejercicio retirado del Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_09.htm</p>
22/03/2017	<p>El grupo B2+ tuvo examen este día, motivo por el cual no realizamos la sesión de entrenamiento.</p>
27/03/2017 Sesión # 4	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Ejercitar la capacidad de oírse a sí mismos — Aumentar la consciencia de que los errores de pronunciación limitan la transmisión del mensaje — Introducción del fonema /tʃ/ «ch» <p><u>Recursos y materiales utilizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con conexión a Internet. • Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish • Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”. • Fotocopias con un ejercicio de interacción “la línea telefónica”. <p><u>Métodos empleados:</u> Fono articulatorio, audición selectiva, oír y repetir.</p> <p>En esta clase compensamos la sesión de entrenamiento que no se realizó el día 22 de marzo debido al examen del grupo.</p> <p>En la sesión del día de hoy faltaron algunos de los alumnos y parte del grupo se muestra un poco disperso, probablemente como consecuencia de haber tenido examen en la clase anterior.</p> <p>En esta oportunidad, se realizó en primer lugar una exposición más pormenorizada de los resultados que el grupo B2 había obtenido en las pruebas de reconocimiento y producción. Se llamó la atención sobre el hecho de que en la prueba de producción destacaron tres alumnos que cometieron muy pocos errores y la característica común que los identificaba era la <i>monitorización que estos hacían del propio discurso, se autocorregían cuando se daban cuenta de los errores</i>. Nos pareció que esta información interesó particularmente a los alumnos.</p> <p>A partir de este punto reforzamos el concepto transmitido anteriormente sobre la importancia de que cada alumno se haga responsable por su</p>

	<p>desarrollo lingüístico y como parte de este desarrollo deben ser conscientes de sus producciones orales.</p> <p>Seguidamente, recordamos que uno de los fonemas que presentó mayores dificultades al grupo fue el fonema /tʃ/ (que corresponde al dígrafo «Ch»).</p> <p>Escribimos en la pizarra un conjunto de palabras (dos de las cuales estaban incluidas en la prueba de comprensión) y les preguntamos cómo pronunciarían esas palabras. A partir de este punto, explicamos la realización española del fonema y sus diferencias en punto y modo de articulación con el portugués. Los alumnos notaron que los portugueses suelen sustituir el sonido del grafema «ch» por un fonema característico del portugués: /ʃ/ (como en <i>chá</i> y <i>cahorro</i>).</p> <p>Trabajando en parejas los estudiantes leyeron una serie de palabras que el compañero debía escribir y después intercambiaban funciones. Finalmente el profesor leía las dos series de palabras y escribía en la pizarra a fin de que los alumnos verificasen los resultados. Se detectaron errores de interpretación de los sonidos /g/, /X/, /tʃ/.</p> <p>Seguidamente se efectuaron actividades de audición y repetición.</p> <p>Adicionalmente, trabajando en parejas los estudiantes leyeron una serie de palabras que el compañero debía escribir y después intercambiaban funciones. Finalmente el profesor leía las dos series de palabras y escribía en la pizarra a fin de que los alumnos verificasen los resultados. Se detectaron errores de interpretación de los sonidos /g/, /X/, /tʃ/.</p> <p>Concluimos la instrucción con una actividad lúdica didáctica, con una canción (“<i>baila el chique-chiqui</i>”) en la cual los alumnos deberían simplemente coger las palabras que lograsen identificar y después se verificó, a través de la transcripción de la letra en cuantas habían acertado. La letra de la canción seleccionada contiene varias palabras con algunos de los fonemas estudiados a lo largo de la instrucción.</p>
<p>29/03/2017</p> <p>Sesión # 5</p>	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Ejercitar la capacidad de oírse a sí mismos — Aumentar la consciencia de que los errores de pronunciación limitan la transmisión del mensaje — Introducción de los fonemas /ʎ/ /j/ («ll» e «y») <p><u>Recursos y materiales utilizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con conexión a Internet.

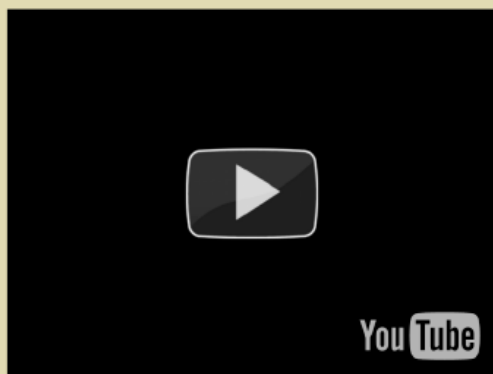
	<ul style="list-style-type: none"> • Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish • Prezi “No es lo que dices, sino como lo dices”. • Fotocopias con un ejercicio de interacción “la línea telefónica”. <p><u>Métodos empelados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fono articulatorio, audición selectiva, oír y repetir. <p>Como parte de lo programado, a fin de ayudar a los discentes en la adquisición de una consciencia fonológica, pretendíamos realizar un ejercicio de autoevaluación, en la cual los alumnos oyeran y evaluaran su grabación de la prueba de producción oral inducida. Para que realizaran el trabajo de evaluación de forma eficiente y lo más objetiva posible, distribuimos a los alumnos un esquema con los parámetros para evaluar la oralidad en sus distintos componentes....</p> <p>Sin embargo, problemas de orden técnico impidieron la realización de este ejercicio tal y como lo habíamos planeado. Lo alteramos entonces para un ejercicio de hetero evaluación. Con la autorización de los alumnos que se dispusieron a ello, toda la clase oyó las grabaciones de cinco alumnos y las evaluaron en función de las indicaciones dadas.</p> <p>En la segunda parte de la clase, introducimos el fonema /j/ y su contraste con el fonema /ʎ/. Hablamos del fenómeno del yeísmo, muy extendido tanto en América Latina como en España.</p> <p>Se realizaron algunos ejercicios de audición y repetición (pares mínimos).</p> <p>En la parte final de la clase introducimos un ejercicio de transmisión en cadena: al inicio de una línea de 6 alumnos, el primero recibía al oído una frase que debía repetir al oído de su colega y así sucesivamente hasta que el último a recibir la información, se ponía en pie e iba a la pizarra para escribir la frase que había recibido. Destacamos la importancia de oír con atención y repetir despacio, tanta veces como fuera necesario hasta que el compañero captara la frase</p> <p>Independientemente de los aciertos y errores cometidos, la actividad introdujo dinámica al grupo y les alertó nuevamente hacia el hecho de que una incorrecta pronunciación puede alterar el mensaje.</p>
3/04/2017	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Introducción de los fonemas vibrantes, simple /r/ y múltiple /r/ — Contraste con el portugués

<p>Sesión # 6</p>	<p style="text-align: center;">— Ejercitación de los fonemas vibrantes</p> <p><u>Recursos utilizados:</u></p> <p>Computador con conexión a Internet</p> <p>11. Página: http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish</p> <p>12. PPT: Dinámica para aproximar la vibrante múltiple del español</p> <p>13. Ficha de trabajo: ejercitación</p> <p><u>Método empelado:</u> Método Verbo Tonal, pares mínimos</p> <p>Concluyendo con la fase de entrenamiento fonético, en la sesión de hoy se realizó la instrucción del fonema vibrante múltiple /r/.</p> <p>Comenzamos por pedir a los alumnos que identificasen en qué lugar del aparato fonador era producido el fonema equivalente en portugués (que identificaron en la región uvular) y después se con un trabajo de pronunciación matizada, exagerando el sonido, demostramos la realización en español. Con ayuda de la página Sound of Speech se mostró el punto y modo de realización de la vibrante múltiple.</p> <p>Posteriormente, a través de un ejercicio desarrollado por Amparo García Ramón de la Universitat de Valencia, basado en el método verbo-tonal intentamos aproximar la producción de la /r/ de uvular a alveolar.</p> <p>Seguidamente, los alumnos realizaron una actividad de audición e identificación de pares mínimos.</p> <p>Concluimos la sesión con una actividad oral de carácter lúdico (el teléfono averiado) en la cual los alumnos en cadena debían transmitirse al oído una frase previamente seleccionada. El último alumno de la cadena tenía que ir a la pizarra para transcribir la frase y así verificaríamos la capacidad de transmisión de los mensajes.</p>
<p>5/04/2017</p>	<p>Se explicó a los alumnos que las sesiones de entrenamiento fonético habían concluido y que ahora, para encerrar la investigación, realizarían una prueba de reconocimiento (postest) para verificar los efectos de la instrucción y rellenarían un cuestionario, al igual que hicieron al principio de esta investigación. Como aún tuvimos tiempo, se realizó la prueba de producción inducida a tres alumnos. En este día no estuvo completo el grupo que realizó las primeras pruebas. Se presentaron dificultades para agendar la realización de las pruebas de producción</p>

XIV. Anexo 14 - Materiales utilizados en la inducción didáctica - Algunas secciones del PREZI:

No es lo que dices, sino como lo dices”

¿Es importante aprender la fonética al estudiar una LE?



Vamos a oír a cuatro extranjeros pronunciando palabras en español. Intenten identificar la nacionalidad de cada uno.

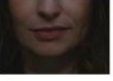
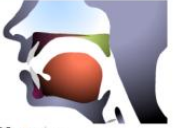


No es lo que dices, sino cómo lo dices

Corregir errores fonéticos



Fonema /θ/



[θ] play

Dialecto: castellano


- [θé.na] cena
- [θi.ma] cima
- [bóθ] voz
- [ká.θa] caza

animation with sound step-by-step description

<http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>



Escucha y repite




Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad que permite a los seres humanos reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado.

Es una capacidad metalingüística que pueda ser desarrollada, para lo cual se requiere: audición atenta, concentración en la reproducción del sonido y capacidad de autoevaluación



Más práctica!



http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelIII/actividades/actividad_28.html?id=65



XV. Anexo 15 - Materiales utilizados en la inducción didáctica - PPT: "La vibrante múltiple"

Fonema alveolar vibrante múltiple /r/	Fonema fricativo palatal sonoro /j/	Fonema fricativo, velar, sordo /X/	Fonema fricativo interdental, sordo /ʃ/	Fonema africado, palatal, sordo /tʃ/
---------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	---	--------------------------------------

Fonema vibrante múltiple /r/

Fonética: Los sonidos del español

consonantes: modo, lugar, voz, vocales, semi-consonantes, semi-vocales, diptongos, oclusivas, fricativas, africadas, nasales, espirantes, laterales, vibrantes

Vibrantes

[r] [r]

[r] play

animation with sound step-by-step description

IPA/Hispanic Linguistics equivalences anatomy feedback

[r]

[tjé.ra] tierra

[ká.ro] carro

[ál.re.ðe.ðór] alrededor

[só.ro] zorro

<http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>

Fonema alveolar vibrante múltiple /r/

ti - ti - ti - ti - ti - ti - ti

di - di - di - di - di - di - di

dri - dri - dri - dri - dri - dri - dri

rrí - rri - rri - rri - rri - rri - rri

iDrrin - drrin! -

iDrrren - drrren!

iDrrran - drrran !



Que el ocio no quede impune,
Quien no trabaja, que ayune

Del dicho al hecho,
Hay mucho trecho

Sancho no tiene coche ni
chaleco reflectante

Quien nace lechón,
muere gorrino

Nunca es tarde para bien hacer;
haz hoy lo que no hiciste ayer

Jorge Luis Borges, nunca recibió
un debido reconocimiento

A palabras electrizantes,
oídos desenchufados

Fonema /r̄/

✓ Estudia



Fonema: /r̄/

Descripción: alveolar, vibrante múltiple, sonoro.

Representación fonética: [r̄]

Grafía: R-, r-; -nr-, -lr-, -sr-, -rr-.

Pronunciación: se articula haciendo vibrar dos o más veces seguidas el ápice de la lengua contra los alvéolos (ver dibujo). Las cuerdas vocales vibran.

Posición: en posición inicial de palabra (*rojo*), precedida de las consonantes *n, l, s* (*enredo, alrededor, Israel*) y entre vocales (*arra*).



(2: 26)



Escucha y repite.

risa, redondo, rata, rabo, rubi, corre, perro, tierra, niños rubios, israeli, honrado, enredadera, enrojecer, alrededor

(2: 27)



Escucha y subraya la palabra que oigas.

hierro / hiero

coral / corral

Ciro / cirro

cerro / cero

cirro / curo

barrios / varios

encera / encerrar

carillo / carrillo

toro / torro

Corea / correa

barra / vara

arre / are

■ Lee en voz alta estos pares de palabras.

Tomado de: Nuño Álvarez, M. P (2008): Fonética B1

Jaume Brines Gandia

2- En pareja. Colocad las palabras que ha dicho tu profesor en la primera columna vertical (suena con...) según el fonema correspondiente. Después buscad entre las anteriores palabras, otras que combinen fonemas.

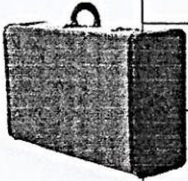
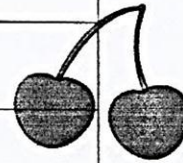
Ejemplos: [k] + [θ] = cazo; [ʝ] + [r]= churro.

Fonemas	Suena con...	+ [ɾ]	+ [r]	+ [θ]	+ [ʝ]
[k]					
[ʝ]					
[x] [χ]					
[θ]					
[ɾ]					
[r]					
[l]					
[s]					
[d]					
otros []					

DICTADO DE PALABRAS¹

ALUMNO A

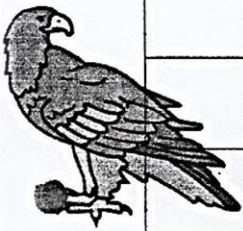
Lee estas palabras a tu compañero:	Escribe las palabras que tu compañero te dice:
Quilo	
Girasol	
Cereza	
Jarrón	
Cocinar	
Equipaje	
Queja	
Escocia	
Pingüino	
Zumo	



¹ Dibujos tomados de TADEGa.net Galería Multimedia: <http://fotos.tadega.net>

Adriana Repila Ruiz

ALUMNO B



Escribe las palabras que tu compañero te dice:	Lee estas palabras a tu compañero:
	Coger
	Ceniza
	Águila
	Azúcar
	Piragüismo
	Caja
	Raqueta
	Juego
	Manguera
	Tequila

