

DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN DE ALGUNOS SONIDOS DEL ESPAÑOL POR PARTE DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS

Unger, Lidia y Zuppa, Lucía

Universidad Nacional de San Luis
lunger@unsl.edu.ar, luciazuppa@hotmail.com

Introducción

La pronunciación es un factor esencial en el proceso de aprendizaje de la lengua como parte del componente lingüístico de la competencia comunicativa. El alumno de LE necesita imprescindiblemente hacerse entender y llegar a sostener una conversación fluida. Aún hoy, los materiales didácticos de uso corriente tienen relegada la pronunciación a un segundo plano en comparación con el léxico y la sintaxis (Ferriz Martínez, 2001), probablemente, debido a que no se han podido compatibilizar las actividades de pronunciación con una perspectiva de uso significativo del lenguaje. El resultado ha sido que la didáctica de lenguas extranjeras ha prestado poca atención a la enseñanza de la pronunciación (Iruela, 2007). Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia 2002 señala dentro de los procesos comunicativos de la lengua que “para hablar, el alumno debe saber: planear y organizar un mensaje, formular un enunciado lingüístico y articular el enunciado por medio de sus destrezas fonéticas.”

No es nuestro objetivo lograr la corrección fonética que tienda a asemejar el acento extranjero del alumno de ELE al nativo, ni la enseñanza de reglas o transcripciones fonéticas, sino la identificación e inclusión, dentro de los contenidos de la clase de L2, de los sonidos que presentan dificultad en la interlengua de los alumnos y que provocan problemas de comprensión para el oyente. La importancia de incluir este contenido es evitar la fosilización de ciertos modos de pronunciar determinados sonidos por parte del aprendiente (Selinker, 1972).

El hecho de que el docente esté familiarizado con la L1 del alumno lo ayuda a entender el porqué de sus errores y de las posibles interferencias de su lengua materna, y a proponer actividades que tiendan a mejorar ese aspecto del aprendizaje de la L2.

Dentro de un criterio comunicativo, se analizan los errores desde el modelo de Análisis de Errores que propone reconocer los errores como peldaños en la construcción de aprendizajes (Larsen-Freeman y Long, 1994). En el caso de los brasileños estudiantes de ELE, podemos diferenciar tres grupos de errores: i) aquellos errores fonológicos que impiden la comunicación porque cambian el significado de la palabra o hacen inentendible el mensaje, por ejemplo los pares mínimos perro/pero, beso/peso; ii) los que dificultan la comunicación, por ejemplo [sub^hxun□tfivo] por “subjuntivo” y iii) los

que no impiden la comunicación pero que no responden a una pronunciación estándar, por ejemplo [ɰpratika] por “práctica” o [eɰsɛso] por “exceso”.

Tanto o más importante que la pronunciación adecuada de los sonidos, resultan ser los elementos suprasegmentales como la entonación, ritmo y acento, que no serán considerados en este estudio.

En este trabajo exploratorio, se identifican y analizan algunos sonidos de la interlengua fónica de estudiantes brasileños de nivel intermedio en situación de inmersión: las consonantes vibrante múltiple /r/ y velar fricativa sorda /x/, y la producción de /t/ y /d/ seguidas de la vocal /i/ cuando aparece la interferencia de los sonidos nativos /tʃ / y /dʒ /. Finalmente se sugieren algunas actividades didácticas para la enseñanza de los mismos.

Realizaciones fonéticas de las consonantes en estudio en el español del Río de la Plata

/x/ Velar fricativa sorda seguido de /a/, /o/, /u/

Ejemplo: ajo ['axo] , aguja [a 'Gu xa]

/ç/ Palatal fricativa sorda seguido de /e/, /i/

Ejemplo: gitano [xi 'tano]

/r/ Alveolar vibrante múltiple sonora

Ejemplo: tarro ['taro]

/t/ Dental oclusiva sorda

Ejemplo: típico ['ti piko]

/d/ Dental oclusiva sonora

Ejemplo: difuso [di 'fu so]

Metodología

Sujetos de la muestra

Para este estudio se seleccionaron dos estudiantes brasileños pertenecientes al curso de español para extranjeros que se dicta en la UNSL. Ellos viven en San Luis desde 2008 y son alumnos de posgrado de Física en la UNSL. Uno es de sexo femenino y el otro masculino, ambos tienen 25 años y un nivel intermedio de conocimiento de la lengua española. Proviene del mismo lugar geográfico: la ciudad de Fortaleza, Estado de Ceará, en el norte de Brasil.

Corpus

El estudio se focaliza dentro de la macrodestreza de producción oral, en las dificultades que presentan estos alumnos de nivel intermedio para producir ciertos sonidos. La

información se recabó por medio de entrevistas con los sujetos que fueron grabadas y transcritas.

En una primera instancia, se les dio a los alumnos un cuento corto para leer en voz alta a modo exploratorio a fin de determinar qué sonidos les causaban dificultad. Fue lectura a primera vista. En ese mismo encuentro se les hicieron preguntas personales tratando de obtener una conversación espontánea con los sujetos.

En una segunda instancia, se les preguntó por las dificultades que ellos mismos reconocían en la comunicación oral. En este caso, aportaron ejemplos enriquecedores sobre sus errores.

En la tercera entrevista, se les preparó una serie de oraciones con palabras que contenían los sonidos que ellos habían señalado como problemáticos.

Primera entrevista

De la lectura en voz alta no se obtuvo mucha información porque los sujetos no estaban tan atentos al contenido del mensaje y prestaban, en cambio, más atención a la pronunciación de las palabras. Los alumnos leían lentamente e incluso releían las palabras o frases que inmediatamente reconocían que habían pronunciado erróneamente. En cuanto a las preguntas personales, éstas tampoco resultaron demasiado útiles porque los alumnos elegían aquellas palabras que no les causaran dificultad en sus respuestas, además de ser las preguntas usuales que se le hace a un extranjero dentro y fuera de la clase de ELE y que tienen, así, internalizadas de alguna manera, como por ejemplo: ¿Cuánto hace que estás en San Luis? ¿Por qué decidiste venir a estudiar acá? etc.

Segunda entrevista

En este caso, les preparamos series de palabras con las dificultades que suponíamos tendrían para pronunciar. Algunas de ellas fueron: "cheque" [tʃɛkʰ], "fácil" [fasiɫ], "estaba" [iʃ ɛtaba] o [eʃ ɛtaba]. Sin embargo, en esta etapa del aprendizaje ya no tenían problemas con esos sonidos. Es así que sortearon esta parte de la entrevista con bastante éxito, y lo lingüísticamente interesante para nuestro análisis fue cuando les preguntamos, ya sin un cuestionario preparado, por los sonidos que les causaban problemas para comunicarse. Los alumnos relataron algunas situaciones en las que tuvieron problemas de comprensión en la interacción con nativos: el primer sonido que surgió fue la consonante palatal fricativa sorda /ç/ en palabras como "ejército" o "eligió", la velar fricativa sorda /x/, en "relajar", por ejemplo. También mencionaron la vibrante múltiple /r/ como en "rosa", "arroz" y la /a/ seguida de /l/ como en "almorzar", "almacenamiento", "alcalde". También mencionaron el diptongo /je/ en terminaciones "-miento", por ejemplo: "estacionamiento", "sentimiento" y la vocal de apoyo /i/ en finales de sílabas con las consonantes oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, por ejemplo: "atmósfera" [atʰi 'mohfera].

Tercera entrevista

En esta oportunidad, les preparamos una serie de oraciones que contenían palabras con los sonidos de difícil pronunciación. Por ejemplo:

“¡Qué genial! Éste sí que es un ajuar de joyas. Voy a elegir algunas alhajas que no sean tan añejas.”

En estas oraciones comprobamos que se confirmaron las dificultades planteadas por los alumnos.

Resultados y discusión

Cabe aclarar que los alumnos conocen todos los sonidos del español y demuestran tener las destrezas de discriminación auditiva y articulatoria relativamente desarrolladas. Esto les permite hacerse entender, pero en el flujo de una conversación espontánea, les cuesta mantener la corrección en la pronunciación ya que tienen puesta casi toda su atención en el contenido del mensaje.

Tipo de errores encontrados

- La realización fonética velar fricativa sorda /x/ y la palatal fricativa sorda /ç/: los alumnos tienden a pronunciarlas como glotal fricativa sorda /h/.
- La vibrante múltiple /r/: tienden a pronunciarla como uvular sonora /R/.
- Las dentales oclusivas /t/ y /d/ seguidas de la vocal /i/: debido a la variedad lingüística del noroeste brasileño, en la interacción espontánea, ocasionalmente las pronuncian como las palatales africadas /tʃ/ y /dʒ/.
- La consonante alveolar lateral /l/ precedida de la vocal /a/: debido a la interferencia en la pronunciación portuguesa de esta consonante /aω/.
- El diptongo /je/: especialmente en terminaciones “-miento” ya que en portugués esta terminación es generalmente “-mento”.
- La vocal de apoyo /i/ en sílabas intermedias con coda con consonantes oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, por ejemplo: “absorción” [ab¹ sor 'sjon]. En el caso de la /k/ en la misma posición, tienden a neutralizarla como en “carácter” [ka 'rater], “octavo” [o 'ta βo].

En este trabajo, nos focalizaremos en los dos sonidos de mayor dificultad para nuestros alumnos brasileños de nivel intermedio: velar fricativa sorda /x/ y vibrante múltiple /r/. También propondremos actividades para las dentales oclusivas /t/ y /d/ cuando van seguidas de la vocal /i/.

Propuesta didáctica

La práctica por contraste en los llamados pares mínimos resulta muy útil para que los hablantes de portugués reconozcan y en última instancia produzcan un contraste entre

los sonidos /r/ y /x/. También es útil para practicar sonidos cuya correspondencia con la grafía es diferente entre ambas lenguas. Por ejemplo, el dígrafo "ch" en portugués siempre se pronuncia como /ʃ/ mientras que en español es siempre /tʃ/. También, la letra "t" es /tʃ/ y la letra "d" es /dʒ/ en portugués cuando van seguidas del sonido /i/, mientras que en español "t" es siempre /t/ y "d" es /d/ o su alófono /ð/.

Partimos del principio de que para producir el sonido, el estudiante tiene que poder discriminarlo y reconocerlo en la escucha, que es el primer paso para la internalización del sonido, y así irá progresivamente produciendo el contraste que facilite la interacción en español de forma comprensible. Es necesaria además, la práctica controlada de los sonidos en cadenas de habla para alcanzar el objetivo último que es la pronunciación adecuada de los sonidos cuando se habla espontáneamente de manera que el discurso oral sea comprensible para el hablante de español. Presentamos aquí un modelo de progresión resumido para realizar en varias clases. Introducimos los sonidos por pares, a modo de ejemplo incluimos los contrastes /r/ versus /x/, /r/ versus /r/, /tʃ/ versus /t/ y /tʃ/ versus /d/ cuando van seguidas de /i/.

Ejemplos de actividades

1. *Escuchá cómo suenan estas palabras. Luego escuchá y subrayá la palabra que escuches.*

raja	rara	tía	día
para	parra	dina	china
caro	carro	Tito	chito

2. *Ahora escuchá estas oraciones e identificá la palabra que escuchás.*

1. ¡Cómo que **arte/arde**! Mm... eso no es nada para mí.
2. La mona **Tita/Chita** tiene ya 77 años.
3. En los 80 se usaban mucho las botas **Charo/Charro**.
4. No **cejó/cerró** hasta conseguir su propósito.

3. *Escuchá y practicá esta conversación.*

A: ¡Buen día, Jimena! ¡Qué carita tenemos hoy!

B: Hola, Diana. Acá ando... hoy viene mi tía de Tigre y encima viene con las hijas. ¡Qué día que voy a tener! ¡Con todo el trabajo que tengo que hacer!

A: Otro tema, Jerónimo te llamó diez veces ayer, estuvo esperándote toda la tarde.

B: ¿Y qué dijo?

A: Que te llama hoy de nuevo. ¿Qué le digo si llama?

B: Mm... decile que estoy ocupada, que vino mi tía, o que me fui a la facultad. Te lo voy a agradecer.

A: Dale, después te cuento. Andá tranquila nomás. Te queda bien el verde, te ves muy elegante... ¡qué joyita!

B: Gracias, Diana. Sos un amor. Bueno, me voy, nos vemos más tarde.

4. *Conversá con un/a compañero/a sobre estas situaciones.*

Tenés mucho trabajo y además viene toda tu familia a comer. Vas al supermercado y justo te encontrás con un/a gran amigo/a. Contale acerca de tu situación y pedile ayuda.

Tenés que entregar un trabajo mañana y todavía no lo terminaste. Llamás a un/a amigo/a para que te ayude, pero está ocupado/a y te da ideas para que trabajes más rápido.

Agregamos actividades lúdicas con canciones para hacer el clásico karaoke, rimas y trabalenguas. Además del trabajo con el léxico y con los sonidos, estas actividades involucran a los estudiantes no sólo con componentes culturales sino también con su propia afectividad. Estas actividades pueden usarse como disparadoras o para terminar una clase, también sirven como instancias en las que los estudiantes pueden compartir sus gustos musicales, o rimas y trabalenguas de sus propias culturas.

Ejemplos de rimas para practicar los sonidos trabajados:

Debajo de la cama del tío Simón
Hay un perrito tocando el
tambor
Toca que te toca boro bombón.

Rápido, rápido corre el ratón;
si el gato lo alcanza no tiene perdón.
Ayer robó queso y hoy un bombón.
Rápido corre, corre el ratón.

Algunos trabalenguas conocidos:

- ✂ *Guerra tenía una parra, y Parra tenía una perra, y la perra de Parra mordió a la parra de Guerra: - Dígame usted, señor Guerra ¿por qué le ha pegado con la porra a la perra? - Porque si la perra de Parra no hubiese mordido a la parra de Guerra, Guerra no le hubiese pegado con la porra a la perra.*
- ✂ *Perejil comí, perejil cené, y de tanto comer perejil, me emperejilé.*
- ✂ *El brujo quería desbrujar a la bruja y la bruja Maruja quería embrujar al brujo, pero la bruja Maruja preguntó si el brujo no quedaría embrujado y el brujo preguntó si la bruja se desbrujaría.*

Finalmente proponemos trabajar con canciones.

Canción: Un vestido y un amor

Artista: Fito Páez

Álbum: El amor después del amor, 1992

1. Leé la letra de la canción y adiviná dónde van estas palabras:

margaritas- gracia - rieron -rubí -
llorar - saludar - mal - escribir -
quebró - ayudan - encienden -
comprender

2. Escuchá y corrobora tus respuestas.

3. ¿Cuántas veces dice "te vi"? ☺

Te vi, juntabas del mantel
Ya sé que te traté bastante,
No sé si eras un ángel o un
O simplemente te vi.
Te vi, saliste entre la gente a
.....
Los astros se otra vez,
la llave de Mandala se
O simplemente te vi.
*Todo lo que diga está de más,
Las luces siempre en el
alma
Y cuando me pierdo en la ciudad,
vos ya sabés
Es sólo un rato no más,*

- | | |
|--|--|
| 4. ¿A quién vio? Descríb. ♥ | <i>tendría que o salir a matar.</i> |
| 5. ¿Por qué será que no le hace gracia este país? ☹ | <i>Te vi, te vi, te vi, yo no buscaba nadie y te vi.</i> |
| 6. ¿Qué palabras podrías asociar con cosas buenas? ¿Y con cosas malas? | Te vi, fumabas unos chinos en Madrid
Hay cosas que te a vivir
No hacías otra cosa que |
| 7. Y ahora... ☐i A cantar! ☐ | Y yo simplemente te vi.
Me fui, me voy, de vez en cuando a algún lugar
Ya sé, no te hace este país
Tenías un vestido y un amor
y yo simplemente te vi. |

Conclusiones

Consideramos que la enseñanza de la pronunciación debe formar parte de los contenidos curriculares y practicarse por medio de actividades en clase. En cuanto a la corrección de errores de pronunciación en la producción oral, debería optarse por los mismos criterios que para las demás destrezas que se enseñan en el aula, o sea que se debe incentivar la producción oral del alumno privilegiando la comunicación por sobre la corrección fonética, pero de todos modos, en algún momento es conveniente señalarle los errores en la emisión de los sonidos porque de lo contrario, pensará que su pronunciación es adecuada y luego pueden presentársele problemas en su interacción con nativos, sobre todo debido a la fosilización del error en su particular interlengua.

Bibliografía

Donni De Mirande, N. E. 1978. Fonología del español en Rosario. *Thesaurus*. Tomo XXXIII. N^o 3. En http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/33/TH_33_003_059_0.pdf

Ferriz Martínez, M. C. 2001. Fonología contrastiva del portugués y el castellano: una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. En <http://www.tdx.cat/TDX-0405102-114306>

Hora, A. F. da 2000. Comparación fonológica del español y del portugués de Brasil - *Anuario brasileiro de estudos hispánicos* N^o 10. En <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/abeh2000.pdf>

Iruela, A. 2007. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Universidad de Barcelona. *Marco ELE. Revista de Didáctica* N^o 4. En <http://www.marcoele.com/num/4/pronunciacion.php>

Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1994. *An. introduction to second language : acquisition research*. Londres: Longman.

Llisterri, J. 2003. La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1:91-114. En http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa. 2002. España: Instituto Cervantes. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Poch Olivé, D. 2004. La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, *Revista electrónica de didáctica ELE, redELE* N^o 1, Madrid. En <http://www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml>

Roos, L. y Medone, S. 2000. *Guia Prático de Fonética: dicas e modelos para uma boa pronúncia*. Argentina: Sotaque Editora.

Sandes, E. I. A., y Llisterri, J. 2008. Estudio acústico de las vocales epentéticas en la interlengua de los estudiantes brasileños de E/LE. V Congresso Brasileiro de Hispanistas - I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas. En prensa.

Selinker, L.1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231. Traducido en Muñoz Liceras, J. (Ed.) 1992. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid : Visor

Siqueira de Marrone, C. 1990. *Português-Español. Aspectos Comparativos*. São Paulo, Brasil: Editora do Brasil