



**MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

JOSÉ DE SOUSA LIRA FILHO

*D. José de Sousa Lira Filho obtuvo la calificación de SOBRESALIENTE (9.0) en este Trabajo Fin de Máster*

**INTERFERENCIAS FÓNICAS EN LA ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL POR PARTE DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS**

**Musal-e**

MÁSTER OFICIAL  
"LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA"

SALAMANCA

2018

JOSÉ DE SOUSA LIRA FILHO

Yo, ALBERTO RODERO GARCÍA, Notario del Ilustre Colegio  
de Castilla y León, con residencia en Salamanca, DOY FE: \_\_\_\_\_  
Que la presente fotocopia es reproducción exacta de su  
original, que me ha sido exhibido.- \_\_\_\_\_

Salamanca, a 06 JUL. 2018



*[Handwritten signature]*





## APOSTILLE

(Convention de La Haye du 5 octobre 1961)

- 1. País:** **ESPAÑA**  
Country / Pays :
- El presente documento público**  
This public document / Le présent acte public
- 2. ha sido firmado por** **ALBERTO RODERO GARCÍA**  
has been signed by  
a été signé par
- 3. quien actúa en calidad de** **NOTARIO**  
acting in the capacity of  
agissant en qualité de
- 4. y está revestido del sello / timbre de** **SU NOTARÍA**  
bears the seal / stamp of  
est revêtu du sceau / timbre de

**Certificado**  
Certified / Attesté

- 5. en** **VALLADOLID** **6. el día** **17/07/2018**  
at / à the / le
- 7. por** **El Decano Accidental, Leopoldo Martínez de Salinas Alonso**  
by / par
- 8. bajo el número** **2.393/2018**  
Nº / sous nº
- 9. Sello / timbre:** **10. Firma:**  
Seal / stamp: Signature: Signature:  
Sceau / timbre:



NIHIL PRIUS FIDE  
A212257181

FE PÚBLICA  
NOTARIAL



0231532259

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público esté revestido.

Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se explicó.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears.

This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu.

Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise.

TZ8421960

INTERFERENCIAS FÓNICAS EN LA ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL POR  
PARTE DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS

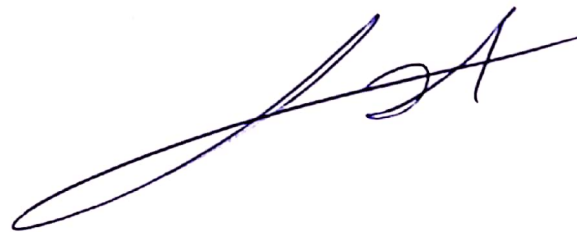
Trabajo fin de máster presentado al tribunal de defensa como requisito parcial para obtención del título del Máster Oficial en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Salamanca.

Área: Filología.



Tutor: Prof. Dr. Álvaro Recio Diego.

**Musal-e**  
MÁSTER OFICIAL  
"LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA"



SALAMANCA

2018



## RESUMEN

Esta investigación tiene por objeto de estudio analizar las interferencias fónicas del portugués brasileño en el habla de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Tomamos como corpus el libro *Español para todos*, elaborado por el equipo de profesores de la Universidad de Salamanca en 2002 y destinado a alumnos brasileños. En él, comprobamos cómo se aborda la fonética y verificamos si en la guía del profesor hay informaciones o instrucciones respecto a los rasgos fonéticos de interferencia. A partir de este análisis diseñamos una propuesta didáctica con el fin de corregir los errores de pronunciación de estudiantes con el portugués de Brasil como lengua materna.

**Palabras clave:** interferencias fónicas, adquisición de ELE, enseñanza de la pronunciación, portugués de Brasil.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as interferências fônicas do português brasileiro na fala de estudantes de espanhol como língua estrangeira (ELE). Tomamos como corpus o livro *Español para todos*, elaborado pela equipe de professores da Universidade de Salamanca em 2002 e destinado a alunos brasileiros. Nele, comprovamos como se aborda a fonética e verificamos se no livro do professor há informações ou instruções em relação às características fonéticas de interferência. A partir desta análise fazemos uma proposta didática com o fim de corrigir os erros de pronúncia de estudantes com o português do Brasil como língua materna.

**Palavras-chave:** interferências fônicas, aquisição de ELE, ensino de pronúncia, português do Brasil.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the phonic interferences of Brazilian Portuguese in the speech of students of Spanish as a foreign language (ELE). We take as a corpus the book *Español para todos*, elaborated by the team of professors from the University of Salamanca in 2002 and intended for Brazilian students. In this text, we examine how phonetics is approached and verify whether the teacher's guide contains information or instructions regarding the phonetic features of interference. From this analysis we design a didactic proposal in order to correct the pronunciation errors of native speakers of Brazilian Portuguese.

**Keywords:** phonic interference, Spanish L2 acquisition, teaching pronunciation, Brazilian Portuguese.

## SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	9
2.1 Interferencias vocálicas .....	13
2.2 Interferencias consonánticas .....	14
2.3 Interferencias suprasegmentales: palabras heterotónicas .....	18
3. ANÁLISIS .....	19
4. APLICACIÓN AL AULA .....	27
4.1 Grupo meta .....	27
4.2 Descripción de la unidad didáctica .....	27
4.3 Evaluación .....	28
4.4 Rúbrica de evaluación de la actividad final .....	29
5. CONCLUSIONES .....	53
6. BIBLIOGRAFÍA .....	56



## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando se estudia una lengua extranjera muy cercana a la lengua materna siempre hay muchas ventajas pero también muchos inconvenientes. El portugués y el español son dos lenguas que pertenecen a la misma familia lingüística y, por consiguiente, presentan similitudes en todos los niveles de lengua: fonética, fonología, morfología, sintaxis y léxico. Sin embargo, en todos ellos hay también diferencias considerables.

Respecto a la fonética, los estudiantes brasileños perciben que hay muchos sonidos similares en las dos lenguas, lo que les permite avanzar rápidamente en los primeros niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a esa evolución resisten muchos rasgos fonéticos que no pertenecen ni al portugués, su lengua materna, ni al español, la lengua meta. Esto se debe a que muchos estudiantes no son conscientes de que hay muchos otros sonidos que no son iguales y algunos que ni siquiera existen en la lengua portuguesa.

Es sabido que realmente hay una similitud real que estimula el aprendizaje, pero en muchos casos esa aparente semejanza es engañosa. Por lo tanto, es muy aconsejable trabajar las interferencias fónicas de la lengua portuguesa ya desde los primeros niveles para que los estudiantes se acostumbren desde el principio a diferenciar los dos idiomas. Así, hace falta señalar desde las primeras clases las diferencias fonéticas para que no haya un uso mecanizado de los sonidos de la lengua materna.

Es justo en este momento cuando el trabajo de profesores y creadores de materiales de ELE juega una importancia fundamental: ambos deben hacer un trabajo para que el alumno pueda desarrollar su competencia fónica de manera razonable, puesto que de un buen libro de ELE para estudiantes brasileños se espera que aborde todas las interferencias de la lengua portuguesa, del mismo modo que se espera que un buen profesor sepa cómo trabajar dichas interferencias en el aula. Esto justifica la relevancia de esta investigación, ya que la fonética contrastiva —tanto para docentes como para creadores de manuales didácticos— puede constituir una herramienta útil para predecir errores y evitar el “acento extranjero” muy marcado del alumnado brasileño.

Esta investigación se estructura en tres partes fundamentales: la primera es una investigación acerca de las interferencias de la lengua portuguesa por parte de

aprendices brasileños de ELE. En ella, se comparan autores brasileños y españoles respecto a los rasgos fonéticos del portugués y del español con el objeto de encontrar respuestas a los problemas de las interferencias. En la segunda parte, se hace un análisis del libro *Español para todos*, colección elaborada por un equipo de profesores de la Universidad de Salamanca en 2002 y destinada a alumnos brasileños. El objeto de estudio de este análisis es saber cómo abordar la fonética contrastiva en un material de ELE específico para los que tienen el portugués como lengua materna. Por último, la tercera etapa de esta investigación tiene un papel muy importante porque intenta señalar cómo se deben abordar las actividades relacionadas con las interferencias fonéticas en el aula por parte de profesores. Para ello, se diseña una propuesta didáctica con el fin de corregir los errores de pronunciación de estudiantes con el portugués de Brasil como lengua materna.



## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Algunos profesores de ELE no conceden tanta importancia a los problemas de fonética en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. En efecto, su objetivo no es hacer que desaparezcan los errores fónicos de su alumnado, sino más bien que los estudiantes tengan, por lo menos, una pronunciación inteligible y socialmente aceptable. Muchos maestros prefieren dar más énfasis a otras ramas de la gramática como, por ejemplo, la ortografía, la morfología y la sintaxis, dejando de lado la fonética, quizás porque la ven menos importante o tal vez porque piensen que la fonética requiere de un conocimiento más profundo. Si bien es importante que los docentes tengan un buen conocimiento de la fonética, así como de las otras ramas del conocimiento, no hace falta ser un conocedor profundo del tema para solventar algunos problemas de interferencia de la lengua materna de sus alumnos. Sin embargo, sí creemos que es relevante saber cómo trabajar dichas interferencias para ayudar a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las interferencias de la lengua portuguesa en el discurso de estudiantes brasileños de ELE son numerosas. Blanco y Nogueroles (2013), en su artículo *Descripción y categorización de errores fónicos en estudiantes de español/L2*, llevan a cabo un trabajo de investigación de los errores más frecuentes en aprendices de nueve lenguas maternas a la hora de aprender español. Entre ellas está el portugués de Brasil. Una de las obras que consultan es *Fonética espanhola para brasileiros* (1998), elaborada por el profesor brasileño Vicente Masip fruto de su experiencia didáctica como profesor de ELE y resumen de su tesis doctoral. A diferencia de otros, este libro destaca porque está dedicado precisamente a la fonética, una rama un tanto marginal de la lingüística aplicada pero esencial en la vida de los docentes. Para nuestra investigación, no obstante, partiremos de los errores más frecuentes en el habla de estudiantes brasileños de ELE detectados por Blanco y Nogueroles (2013:215):

Errores de español en alumnos brasileños
Abertura de /e/ en sílaba tónica: [ɛ]res por [e]res.
Abertura de /o/ en sílaba tónica: f[ɔ]tos en vez de f[o]tos.
Sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante: sobr[i] en lugar de sobr[e].

Sustitución de /o/ por [u] en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante: <i>mit[u]</i> en lugar de <i>mit[o]</i> .
Alargamiento de los diptongos ascendentes: <i>v[ia:]je</i> en vez de <i>v[ia]je</i> .
Alargamiento de las vocales tónicas: <i>Barcel[o:]na</i> en vez de <i>Barcel[ona]</i> .
Nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasal, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes: <i>h[õ]mbre</i> , <i>v[ã]mos</i> .
Nasalización de la vocal que precede /ɲ/: <i>esp[ã]ñola</i> en lugar de <i>esp[a]ñola</i> .
Inserción de [i] breve después de /p, b, k, g, f/ a final de sílaba: <i>a[pi]tudes</i> , <i>su[bi]director</i> , <i>a[ki]tvidades</i> , <i>i[gi]norar</i> , <i>Ka[fi]ka</i> .
Inserción de [i] breve después de /t/ a final de sílaba y sustitución de /t/ por [tʃ] seguida de /i/, que tienen como resultado [tʃi]: <i>a[tʃi]mósfera</i>
Inserción de [i] breve después de /d/ a final de sílaba y sustitución de /d/ por [dʒ] seguida de /i/, que tienen como resultado [dʒi]: <i>edad[i]</i> o <i>eda[dʒi]</i> por edad.
Inserción de [i] breve antes del sonido [θ] a final de sílaba precedido de las vocales /a, e, o, u/: <i>[beiθ]</i> en lugar de <i>[beθ]</i> .
Inserción de [i] entre vocal y /s/ a final de sílaba, con la consiguiente formación de un diptongo decreciente: <i>muebl[eis]</i> .
Palatalización de /t/ delante de /i/ y de /e/ átonas (recordemos que se tiende a pronunciar /e/ átona como [i]): <i>[tʃ]ítulo</i> en lugar de <i>[t]ítulo</i> ; <i>intérpre[tʃi]</i> por <i>intérpre[t]e</i> .
Pronunciación de /d/ como [dʒ] delante de /i/ y de /e/ átonas: <i>i[dʒ]iomas</i> por <i>i[ð]iomas</i> y <i>activida[dʒi]s</i> en vez de <i>activida[ðe]s</i> .
Pronunciación oclusiva [d] y no aproximante ([ð]) de /d/ entre vocales o seguida de /r/ o /s/: <i>entra[d]a</i> por <i>entra[ð]a</i> .
Pronunciación oclusiva [g] y no aproximante [ɣ] de /g/ entre vocales o seguida de /l, r, s/: <i>manche[g]o</i> por <i>manche[ɣ]o</i> .
Pronunciación sonora de /s/ entre vocales: <i>empre[z]a</i> en lugar de <i>empre[s]a</i> .
Alargamiento de /y/ a principio de sílaba: <i>tu[y:a]</i> por <i>tu[ya]</i> .
Confusión entre [x] y [ʒ]: <i>vir[ʒ]en</i> por <i>vir[x]en</i> .
Aspiración de [x]: <i>vir[h]en</i> por <i>vir[x]en</i> .
Pronunciación [ʃ] de [tʃ]: <i>man[ʃ]a</i> por <i>man[tʃ]a</i> .
Pronunciación más velar que palatal de /ɲ/: <i>espa[ŋ]ola</i> en lugar de <i>espa[ɲ]ola</i> .
Pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba: <i>a[t]gunas</i> por <i>a[l]gunas</i> .



Pronunciación velar de [r] a final de sílaba: <i>Be[r]lín</i> por <i>Be[r]lín</i> .
Pronunciación velar de [r]: <i>[r]etirada</i> en lugar de <i>[r]etirada</i> .
Modificación del ritmo, ya que el portugués, al ser una lengua acentualmente acompañada, presenta intervalos de tiempo semejantes entre un acento y el siguiente.

Tabla 1. Errores de español en alumnos brasileños.

(A. Blanco y M. Nogueroles (2013: 215)).

Como podemos observar, en dicha tabla Blanco y Nogueroles (2013) recopilan más de una veintena de interferencias fonéticas en el habla de estudiantes brasileños de ELE. Sin embargo, para nuestro estudio y análisis detendremos nuestra atención únicamente en trece rasgos fonéticos, doce de ellos segmentales (tanto vocálicos como consonánticos) y uno suprasegmental de acentuación: las palabras heterotónicas, es decir, palabras cuya sílaba tónica es distinta en portugués y en español. Aunque Blanco y Nogueroles (2013) no citen este último en su investigación, creemos que es importante porque constituye una interferencia que dificulta bastante la comunicación.

Hemos resuelto trabajar con estos trece rasgos porque nuestra propuesta didáctica está destinada a estudiantes brasileños de los niveles básicos A1 y A2 y creemos que es relevante trabajarlos en dichos niveles. En este sentido, el PCIC (2007: Índice 3. Pronunciación. Introducción) establece la necesidad inicial de poner el foco en los rasgos básicos de pronunciación:

En la fase de aproximación se pone énfasis sobre todo en la toma de conciencia por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación del español. Asimismo, en este primer momento se persigue como objetivo fundamental el reconocimiento de los patrones fónicos del español y la producción de sus esquemas básicos.

Así pues, en esta fase nos parece conveniente trabajar con los errores que impiden o dificultan mucho la comprensión, como las diferentes variantes de realización de los fonemas. En consecuencia, desde el primer contacto del aprendiente con la lengua ya se puede y se debe trabajar con las interferencias fónicas de la su lengua materna.

Como es obvio, las limitaciones propias de esta investigación nos impiden analizar todos los errores que más frecuentemente cometen los brasileños que aprenden español, tarea que podríamos emprender en una futura tesis doctoral. Por lo tanto, las

trece interferencias en las que se centrará nuestro análisis, las cuales consideramos que repercuten más en una adecuada comprensión en niveles iniciales, son las siguientes:

<b>Interferencias fonéticas fundamentales de estudiantes brasileños de ELE</b>
<p><b><i>Interferencias vocálicas</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abertura de /e/ en sílaba tónica: [ɛ]res por [e]res.</li> <li>2. Abertura de /o/ en sílaba tónica: f[ɔ]tos en vez de f[o]tos.</li> <li>3. Sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante: sobr[i] en lugar de sobr[e].</li> <li>4. Sustitución de /o/ por [u] en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante: mit[u] en lugar de mit[o].</li> <li>5. Nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasal, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes: h[õ]mbre, v[ã]mos.</li> <li>6. Nasalización de la vocal que precede /ɲ/: esp[ã]ñola en lugar de esp[a]ñola.</li> </ol>
<p><b><i>Interferencias consonánticas</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Palatalización de /t/ delante de /i/ y de /e/ átonas: [tʃ]ítulo en lugar de [t]ítulo.</li> <li>8. Pronunciación de /d/ como [dʒ] delante de /i/ y de /e/ átonas: i[dʒ]iomas por i[ʔ]iomas.</li> <li>9. Pronunciación sonora de /s/ entre vocales: empre[z]a en lugar de empre[s]a.</li> <li>10. Pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba: a[t]gunas por a[l]gunas.</li> <li>11. Pronunciación velar de [r] a final de sílaba: Be[r]lín por Be[r]lín.</li> <li>12. Pronunciación velar de [r] : [R]etirada en lugar de [r]etirada.</li> </ol>
<p><b><i>Interferencias suprasegmentales</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Palabras heterotónicas: <i>democr<u>a</u>cia</i> por <i>democr<u>a</u>cia</i></li> </ol>

Tabla 2. Interferencias fonéticas fundamentales de estudiantes brasileños en ELE.

(Adaptado de A. Blanco y M. Noguerols (2013: 215)).

## 2.1 Interferencias vocálicas

Los sistemas vocálicos del español y del portugués son significativamente diferentes: el español dispone de solo cinco vocales tanto en sílabas tónicas, átonas como también en posición final de sílaba (tabla 3), mientras que las vocales del portugués brasileño, al igual que otras lenguas románicas, pueden variar de acuerdo con el acento y con la posición en la palabra. De manera que, tiene siete vocales en sílaba tónica, cinco vocales en sílaba átona y si están en posición final, solamente tres (tabla 4).

	Anterior o Palatal	Central	Posterior o Velar
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	

Tabla 3. Sistema vocálico del español.

(Adaptado de Gómez Torrego (2010))

		Anterior o Palatal	Central	Posterior o Velar
Alta		i		u
Media	Cerrada	e		o
	Abierta	ɛ		ɔ
Baja			a	

Tabla 4. Sistema vocálico del portugués brasileño.

(Adaptado de Cunha (1984))

Las diferencias entre vocales dependen de su tonicidad y posición en el interior de la palabra. Según Bechara (2010: 560), en portugués hay siete vocales orales tónicas (/á/, /é/, /ê/, /i/, /ó/, /ô/ /u/), cinco orales átonas (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/) y, cuando están al final de palabras, tres (/a/, /i/, /u/). Esta reducción ocurre porque en las átonas desaparece la distinción entre la *e* abierta /é/ y la *e* cerrada /ê/. Ocurre lo mismo entre la *o* abierta /ó/ y la *o* cerrada /ô/

A partir de esta descripción podemos explicar las cuatro primeras interferencias fónicas en la oralidad de estudiantes brasileños de ELE. Por un lado, como en portugués existen las vocales *e* y *o* abiertas en sílabas tónicas, sus hablantes las transfieren al



español. En efecto, dicen [ɛ]res en vez de [e]res y [ʃɔ]tos en vez de [ʃo]tos, es decir, abren las vocales *e* y *o* en sílabas tónicas como sucede en portugués. Así, en posición tónica el portugués de Brasil tiene siete posibilidades para las vocales, mientras que el español posee solamente cinco.

Por otro lado, sin embargo, en sílaba átona al final de palabra, el portugués brasileño solo tiene tres vocales orales (/a/, /i/, /u/). En posición final, los fonemas vocálicos /e/ y /o/ se relajan tanto que los pronunciamos como [i] y [u] respectivamente: *sobr[i]* en lugar de *sobr[e]* y *mit[u]* en lugar de *mit[o]*.

Otra interferencia problemática para los brasileños es la nasalización. De acuerdo con Bechara (2010: 560), “en la pronunciación normal brasileña suenan casi siempre como nasales las vocales seguidas de *m*, *n* y sobre todo *ñ*: *cama*, *cena*, *uña*”. Eso explica la quinta interferencia: la nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasal, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes. Este rasgo característico de la lengua portuguesa da como resultado *c[ã]ma* y *v[ã]mos* en vez de *c[a]ma* y *v[a]mos*. Por la misma razón se produce la sexta de las interferencias: la nasalización de la vocal precedente a la consonante nasal palatal y pronuncian *esp[ã]ñola* en lugar de *esp[a]ñola*.

El tema de la nasalización es una de las interferencias más complejas para estudiantes e incluso profesionales brasileños de ELE. Alves y Loureiro (2002) realizaron una investigación al respecto mediante una entrevista a profesores de español de un determinado centro de estudios de Río de Janeiro, ya que, después de algunos años de estudio, muchos de sus estudiantes seguían produciendo la nasalización de vocales. Este estudio empírico constató que más del 80% de los profesores producía dicho fenómeno. Ante los resultados, los autores postularon que la nasalización presente en el habla de los estudiantes provenía, sin lugar a dudas, de la dificultad de sus propios profesores.

## 2.2 Interferencias consonánticas

Si bien la nasalización es un gran problema para estudiantes y profesionales de ELE, el rasgo que los hablantes nativos de español suelen identificar como típicamente brasileño es la palatalización del fonema /t/ como [tʃ]. Así, los brasileños suelen pronunciar [tʃ]io y no [t]io.



Con el fin de analizar mejor este proceso articulatorio que está presente en el habla de muchos brasileños, nos parece pertinente comparar el tratamiento de los fonemas /t/ y /d/ en dos conocidas gramáticas de ambas lenguas: Gómez Torrego (2010) y Cunha (1984):

<p><b>Por el punto de articulación</b>  <b>Sonidos dentales:</b> la lengua se apoya en los dientes superiores: [t], [d]</p> <p><b>Por el modo de articulación</b>  <b>Sonidos oclusivos:</b> los órganos articulatorios se cierran completamente: [t], [d] (en principio absoluto o detrás de nasal o lateral)</p> <p><b>Por la acción de las cuerdas vocales</b>  <b>Sonido sordo:</b> en su articulación no vibran las cuerdas vocales: [t]  <b>Sonido sonoro:</b> en su articulación vibran las cuerdas vocales: [d]</p> <p style="text-align: right;">Gómez Torrego (2010: 386)</p>	<p><b>En relación con el punto de articulación</b>  <b>Dentales,</b> formados por el contacto de la punta de la lengua con la parte interna de los dientes superiores: /t/ (<i>raro</i>) /d/ (<i>dato</i>)</p> <p><b>En relación con el modo de articulación</b>  <b>Oclusivos,</b> caracterizados por la interrupción momentánea de la corriente de aire por el contacto de los órganos articulatorios.          /t/ (<i>raro</i>) /d/ (<i>dato</i>)</p> <p><b>En relación con la acción de las cuerdas vocales</b>  <b>Sordo</b> (producida sin vibración de las cuerdas vocales) la consonante: /t/  <b>Sonoro</b> (producida con la vibración de las cuerdas vocales): /d/</p> <p style="text-align: right;">Cunha (1984: 23-24)</p>
---	--

Tabla5. Tratamiento de /t/ y /d/ en Gómez Torrego (2010) y Cunha (1984).

De acuerdo con lo expuesto en la tabla, los fonemas /t/ y /d/ son iguales en los dos idiomas: tanto en portugués como en español los fonemas /t/ y /d/ son oclusivos dentales. En la lengua portuguesa cuando están delante de las vocales /a/, /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/ y /u/ dichas consonantes son realmente oclusivas dentales. Sin embargo, cuando entran en contacto con la vocal /i/, se pronuncian como sonidos africados en el portugués brasileño, y este fenómeno se denomina palatalización de /t/ y /d/. En palabras de Bechara (2010: 557):

La articulación de una unidad fónica puede cambiar en virtud de la vecindad de fonemas. A este fonema cuya articulación es alterada se le da el nombre de alófono o variante de fonema. De este modo, la consonante /t/, oclusiva dental, en contacto con la vocal /i/ enriquece su articulación como un sonido africado, es decir, un sonido consonántico consistente en una

oclusión y una fricación producidas rápida y sucesivamente entre los mismos órganos: compare *tato*, proferido sin ese alófono, con "*titla*", donde aparece esa alteración (La traducción es nuestra).

Este proceso articulatorio explica las interferencias 7 y 8. Por un lado, la palatalización de /t/ delante de /i/ y de /e/ átona: [ʃ]tulo en lugar de [t]tulo o intérpre[ʃ]i en vez de intérpre[t]e. Por otro, la pronunciación de /d/ como [dʒ] delante de /i/ y de /e/ átonas: i[dʒ]iomas en vez de i[ʔ]iomas y activida[dʒi]s en lugar de activida[ðe]s.

Es relevante destacar que la palatalización de esas oclusivas no existe en español y que el alófono del portugués [ʃ], un sonido africado palatal sordo, es interpretado como un fonema que sí existe en español: /ʃ/; dicho de otro modo, la interferencia de la lengua portuguesa en este caso puede no solo dificultar la comunicación, sino que también implica una alteración de significado. Por ejemplo, si proferimos la palabra *tic* como [ʃ]ic nuestro interlocutor va a entender *chic* ('elegante, distinguido, a la moda') y no *tic* ('movimiento convulsivo, que se repite con frecuencia, producido por la contracción involuntaria de uno o varios músculos').

Otro proceso de interferencia para nativos de la lengua portuguesa es la pronunciación sonora de /s/ entre vocales. Esto ocurre porque en portugués, aunque el sonido /s/ sea sordo (es decir, en su articulación no vibran las cuerdas vocales), cuando aparece entre vocales se sonoriza y suena como [z]. En palabras de Bechara (2010:574), "la letra *s* tiene el sonido de /z/ entre vocales, en los compuestos del prefijo *trans* (*transatlántico*, *transação*, *transitivo*, etc.) y en la palabra *obséquio* y derivados".

Por lo tanto, es bastante frecuente escuchar de los estudiantes brasileños de español articulaciones como *empre[z]a* en lugar de *empre[s]a*. Esta interferencia deja muy marcado el acento extranjero porque el fonema /z/ no existe en español, de modo que, cuando un nativo lo escucha, le suena muy raro porque lo asocia a algo que no pertenece a su lengua.

Vale destacar que en español, sin embargo, existe solamente el fonema /s/, pero este posee el alófono [z] en posición de coda ante una consonante sonora. Es decir, la sonoridad de la consonante posterior se transmite a la fricativa, como vemos en *mu[z]lo* y *de[z]de*.

Sobre la décima interferencia de la lengua portuguesa, la pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba, debemos admitir que se trata de un rasgo



muy común en estudiantes brasileños. Por un lado, el fonema /l/ es igual en las dos lenguas cuando no está en final de sílaba, es decir, es alveolar lateral. Como ejemplo tenemos *ca[l]or* y *b[l]usa*. Sin embargo, por otro lado, en posición de coda, o sea, en final de sílaba, en portugués hay una vocalización de /l/, mientras que en español no existe este alófono (Gómez Torrego 2010: 394). Según el gramático español, hay cuatro alófonos del fonema /l/: dentalizado (alto), interdentalizado (alzo), palatalizado (colcha) y alveolar (resto de casos). Pero nunca velar.

Entonces, no se puede articular el fonema /l/ como una semivocal [w] como hacen los brasileños en posición de coda interna o final. Por eso, es tarea del docente de español aclarar que se debe pronunciar *norma[l]mente* y no *norma[w]mente*. Dicho en otros términos, el profesor debe intentar evitar la vocalización de /l/ de sus estudiantes porque ese proceso solo se produce en portugués.

Por último, las interferencias 11 y 12 afectan a las consonantes vibrantes. Respecto a la vibrante simple hay dos problemas de transferencia. En primer lugar, no se puede pronunciar como retrofleja, como sucede en el interior de São Paulo o Minas Gerais, por ejemplo. En segundo lugar, no se debe proferir como uvular, como en Río de Janeiro y otras extensas partes de Brasil. En portugués, la *r* de la palabra *cara* es alveolar igual al español, es decir, en ambos idiomas esa *r* se pronuncia con la lengua apoyada en los alvéolos. En cambio, la diferencia surge en palabras como *puerta*, es decir, en posición implosiva. En este caso, estudiantes de español oriundos de São Paulo o Minas Gerais suelen pronunciarla como retrofleja, mientras que los cariocas — personas que hayan nacido en la capital de Río de Janeiro— tienen la costumbre de proferirla como uvular.

Esta articulación uvular también se observa en palabras como *carro* y *rato*, pues en portugués la vibrante múltiple es uvular y no alveolar, es decir, para emitir dicho sonido la parte posterior de la lengua entra en contacto con la úvula. De modo sistemático, la pronunciación uvular de la *r* hace que se pronuncie como si fuera el fonema /g/ ante /e/ o /i/. Sabemos que en español el fonema /g/ delante del fonema /i/ es velar (o uvular): la lengua se retrasa hasta el paladar blando o velo del paladar. Y es por eso por lo que los brasileños tienen una pronunciación velar de esa *r*: La pronuncian como si fuera una *g* delante de *e* o *i*, ya que no existe el sonido de la vibrante múltiple alveolar en portugués.

Sin embargo, como es bien sabido, las vibrantes en español son fonemas consonánticos alveolares. Por lo tanto, los estudiantes brasileños no deben pronunciar *Be[r̄]lín* sino *Be[r]lín*, ni *[r̄]etirada* en lugar de *[r]etirada*.

### 2.3 Interferencias suprasegmentales: palabras heterotónicas

Los problemas de palabras heterotónicas, es decir, pares de palabras con el mismo significado pero distinta acentuación, son frecuentes en español y portugués:

	Español	Portugués
Teléfono	Esdrújula	Llana
Límite	Esdrújula	Llana
Nivel	Aguda	Llana
Cerebro	Llana	Esdrújula
Imbécil	Llana	Aguda
Atmósfera	Esdrújula	Llana
Prototipo	Llana	Esdrújula
Oxígeno	Esdrújula	Llana
Alguien	Llana	Aguda

Tabla 6. Algunas palabras heterotónicas en español y portugués.

(Adaptado de Concha Moreno y Eres Fernández (2007))

Como puede observarse en esta tabla, existen diversas palabras que en portugués son esdrújulas, pero que en español se pronuncian como llanas, así como palabras que en portugués son llanas y en español, agudas o esdrújulas.

Hay casos en los que la palabra es llana en ambas lenguas, pero cambia la estructura silábica. Por ejemplo, en *magia*, que tanto en portugués como en español, es una palabra llana, la pronunciación es distinta: en español la sílaba fuerte es *ma*, mientras que en portugués es *gi*. Lo mismo ocurre con vocablos como *terapia*, *academia*, *anestesia*, *democracia* y muchos otros. Son muchas las palabras en portugués que tienen una acentuación distinta en relación con el español. Por todo ello, es una interferencia que se debe trabajar desde los primeros niveles para evitar la confusión entre estos pares de palabras cuya única diferencia es la posición del acento.



### 3. ANÁLISIS

Este análisis tiene por objeto de estudio verificar las actividades de pronunciación de los rasgos de interferencia fónica del portugués brasileño en el material didáctico de español como lengua extranjera *Español para todos*, una colección elaborada por el equipo de profesores de la Universidad de Salamanca en 2002 y diseñada para alumnos brasileños. Se revisarán las actividades de fonética, atendiendo especialmente al índice de contenidos, pues el objetivo es identificar el eje vertebrador de las unidades, si estas están divididas en secciones, qué peso se le concede a cada una y si presentan una tarea final. Así pues, también forma parte del foco de este análisis saber qué tipología tienen las actividades destinadas a la pronunciación, si hay una página de autoevaluación al final de cada unidad o de grupo de unidades. Además, se examinará la metodología para medir no solo sus aciertos y desaciertos respecto a las actividades de pronunciación diseñadas para hablantes de portugués, sino también, sin lugar a dudas, proponer algunas alternativas sobre cómo trabajar con esta fonética contrastiva.

*Español para todos* es una obra compuesta de cuatro volúmenes, cada uno de ellos tiene siete módulos, y cada módulo, a su vez, está dividido en seis unidades. En los módulos de 1 a 6, las tres primeras unidades siempre presentan elementos comunicativos, gramaticales, lexicales, fónicos, ortográficos, culturales, introducidos por actividades escritas y orales. Muchas de esas actividades se introducen con secciones como *En esta unidad vas a aprender*, *Empezamos*, *Manos a la obra*, *¡Fíjate!*, *Seguimos* o *Con buen acento*, entre otras.

La sección *Con buen acento*, foco de nuestro análisis, es una parte en la que siempre hay alguna actividad diseñada para practicar los rasgos fonéticos y fonológicos del idioma español. En el primer volumen hay ocho secciones de *Con buen acento*, de las cuales se analizarán solamente cuatro porque son actividades diseñadas para solventar el problema de interferencia fónica de la lengua portuguesa. La primera actividad está pensada para evitar la abertura de /e/ en sílaba tónica y la sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante. A continuación, una imagen de dicha actividad:

## Con buen acento

Escucha y, después, repite. ¡Presta atención a la pronunciación de la **E**!

**E** st **E**                      **E** s **E**                      aqu **E** l  
**E** sta                      **E** sa                      aqu **E** lla  
¿Qui **E** n?                      ¿Qui **E** n **E** s?

Figura 1. Sección "Con buen acento", *Español para todos*. (Libro 1, p. 17)

Como puede inferirse de esta imagen, la fonética no necesita ocupar mucho espacio en un libro. Es una actividad bastante creativa y práctica, puesto que trabaja tanto la interferencia fonética de la lengua portuguesa como también el contenido morfológico: los demostrativos y los pronombres interrogativos (falta in portuguese)

Sin embargo, no hay ninguna información para el profesor respecto a la abertura de /e/ en sílaba tónica. En portugués es muy común la abertura de la vocal *e* en palabras como las que aparecen en esta actividad. *Esta*, *esa* y *aquella* son palabras que tienen la vocal *e* en la sílaba tónica en portugués, por lo que los brasileños las pronuncian de manera abierta. Tampoco hay informaciones respecto a la sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante, cambio bastante común en palabras como *este* y *ese*, pues los brasileños suelen pronunciar *est[i]* y *es[i]*.

No obstante, es cierto que en el manual del profesor se incluyen algunas informaciones respecto a dichas interferencias del portugués brasileño:

Práctica de la pronunciación de la vocal *e*. Se pueden repetir las palabras individualmente o en pequeños grupos. Los alumnos deben prestar atención a los sonidos. Desde el principio, conviene despertar en ellos una concienciación auditiva para que no interpreten los sonidos de otras lenguas como si fuesen de la propia. (La traducción es nuestra. El manual del profesor está en portugués, quizá por imposición de la editorial).

Esta información en la guía del profesor es útil, pero sugerir que "no interpreten los sonidos de otras lenguas como si fuesen de la propia" resulta algo vago. Muchos de los maestros de academias brasileñas están al inicio de sus vidas profesionales y, desafortunadamente, no conocen mucho acerca de las interferencias fónicas de la lengua portuguesa. En consecuencia, debería haber una aclaración más detallada para ayudar al profesor en el desarrollo de la actividad.

A continuación, proponemos una breve sugerencia para el libro del profesor — que debería estar al lado de la actividad y no en la guía del profesor— para mejorar la labor del docente: “profesor/a, comente con sus alumnos/as que no se puede cambiar el sonido de las vocales españolas. Por lo tanto, no se puede pronunciar *est/[l]* y *es/[l]* en lugar de *est/[e]* y *es/[e]*. Asimismo, se debe aclarar que la vocal *e* de las palabras *esta*, *esa* y *aquella* es fuerte y cerrada”.

En la siguiente sección de *Con buen acento*, se puede percibir que el objetivo fonético prevalece sobre el objetivo léxico o comunicativo, ya que los ejemplos propuestos no son del todo naturales:

## Con buen acento

Escucha y, después, repite. ¡Presta atención a la pronunciación de la **L**!

OLga va aL colegio todas Lmañanas.

ALfonso y ALberto están en eL cine viendo 101 DáLmatas.

¿Qué taL? Yo, fenomenalL, pero MaribelL está fataL.

Figura 2. Sección “Con buen acento”, *Español para todos*. (Libro 1, p. 132)

Como puede observarse, el objetivo de esta actividad es que el alumno consiga una pronunciación correcta de /l/ a final de sílaba, fonema que representa una dificultad para los alumnos brasileños. Es una buena actividad, pero los autores han puesto dos palabras, *colegio* y *las*, en las que el fonema /l/ está en el inicio de sílaba y en esta posición no causa dificultad para estudiantes brasileños. De todos modos, es un pequeño detalle que no altera el buen desarrollo de la actividad. Lo que sí hace falta es una sugerencia en el libro del profesor y, como ya se ha expuesto, tal sugerencia, breve y práctica, debe estar al lado de la actividad y no en la guía del profesor.

Dicha sugerencia, tan importante para la labor del docente, tampoco se incluye en la sección de *Con buen acento* diseñada para practicar la pronunciación de la vibrante simple:



## Con buen acento

Escucha y, después, repite. ¡Presta atención a la pronunciación de la R!

EspeRa, MaRía. AhoRa voy.  
Soy peRuano, peRo mi padRe es ecuatoRiano.  
¿QuieRes un caRamelito de naRanja?

Completa las siguientes palabras y lee las frases en voz alta.

- 1 ¿Es el celo un númelo?
- 2 Mi la, un pájlo a malillo. Es un canalio, cleo.
- 3 Mi compañla es poltuguesa, pelo ahola vive en Uluguay.

Figura 3. Sección “Con buen acento”, *Español para todos*. (Libro 1, p. 151)

En el manual del profesor se incluye la siguiente información:

El sonido objeto de estudio es introducido en una cadena fónica, que permite que se aproveche el ejercicio para practicar otras unidades fónicas, como, por ejemplo, el fonema /x/ de naranja. Se debe observar la posición del sonido y la imposibilidad de aparecer en otras posiciones, especialmente en posición inicial. Asimismo hace falta destacar que es una vibración *no fuerte* para explicar que se trata de una breve vibración (...).

Como se puede percibir, los autores no aluden en ningún momento a la interferencia de la lengua portuguesa. En otras palabras, son informaciones genéricas que se pueden encontrar en manuales didácticos de ELE no específicos. Ya que *Español para todos* es una colección diseñada para alumnos brasileños, es decir, para un público específico, debería haber alguna información respecto a la dificultad que subyace en la adquisición de dicho sonido por parte de hablantes cuya lengua materna es el portugués.

Otra dificultad para los brasileños es la vibrante múltiple, sonido inexistente en la lengua portuguesa y muy difícil de reproducir en poco tiempo de práctica. En consecuencia, *Español para todos* da bastante protagonismo a este sonido vibrante, puesto que presenta cuatro actividades distintas para trabajarlo. A continuación, incluimos la imagen de una de ellas como ejemplificación:

## Con buen acento

Escucha y, después, lee.

¿Recuerdas el sonido de la **R** del español? Es el que aparece en palabras como

ba**R**ato      pe**R**iódico      pája**R**o

Es diferente del sonido de la **R** del comienzo de palabras como

**R**oma      **R**atón

Ese mismo sonido es el de la **RR** (erre doble) de

pe**RR**o      go**RR**a

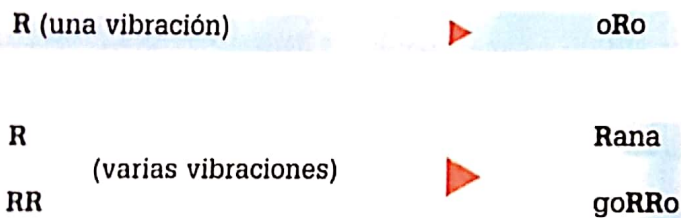


Figura 4. Sección "Con buen acento", *Español para todos*. (Libro 1, p. 166)

Como puede comprobarse, se trata de una actividad diseñada para señalar las diferencias ortográficas de ambas vibrantes: la simple aparece en posición intervocálica y la múltiple, en principio de palabra y en doble grafía. Asimismo, señala la diferencia de pronunciación: la simple con una única vibración, mientras que la múltiple tiene varias. Una actividad bastante útil y práctica. Luego, siguen otras tres actividades. Se debe poner de relieve que la cantidad de ejercicios relacionados con esta interferencia nunca es demasiada, puesto que solo con mucha práctica se logra reproducir la vibrante múltiple.

A partir del segundo volumen de la colección *Español para todos* empieza a ocurrir lo que se observa en muchos manuales de ELE: las actividades de pronunciación son muy comunes en los niveles más bajos y en los niveles superiores casi no existen. Los autores de *Español para todos* simplemente ponen una única sección de *Con buen acento* en el libro 2 destinada a practicar el fonema /x/. Lo mismo se repite en el tercer volumen en el cual se vuelve a trabajar con las vibrantes. A continuación, se incluye una imagen de dicha actividad:

## Con buen acento

**Escucha y repite. ¡Presta atención a la pronunciación de la R! Detrás de L, N y S se pronuncia como RR.**

Enrique se ha ido de vacaciones a Israel.  
El cable está enredado alrededor del aparato de música.

Figura 5. Sección "Con buen acento", *Español para todos*. (Libro 3, p. 94)

En efecto, se trata de una actividad poco habitual en los libros de ELE, pues es bastante frecuente encontrar ejercicios con la *r* intervocálica y no precedida de *l*, *n* y *s*. Por lo tanto, es una buena actividad por el hecho de introducir una nueva posición de dicha consonante que, en este caso, debe pronunciarse como una vibrante múltiple.

En el último volumen de la colección *Español para todos*, desafortunadamente, no hay ninguna sección de *Con buen acento*, pero sí, para facilitar la consulta, el alumno cuenta con dos herramientas muy importantes al final de cada volumen: el *glosario*, en el que están las principales palabras del libro, y la *Gramática básica, esquemas fundamentales*, sección que sistematiza toda la información gramatical mediante cuadros y tablas de rápida consulta y fácil visualización. A continuación incluimos una de las tablas de esta sección:

LAS CINCO VOCALES DE ESPAÑOL	
Letra mayúscula	Informaciones importantes
A	En español solo existen cinco vocales, que normalmente no se nasalizan. <i>No conviertas nunca una vocal en otra. El sonido de las vocales españolas permanece igual en todo tipo de sílabas. Por ejemplo, no pronuncies momento como momentu, o gente como genti.</i>
E	
I	
O	
U	

Tabla 7. Las cinco vocales del español.

(*Español para todos. Libro 1. 2002: 211*)

La información que trae esta tabla es extremadamente importante para el docente, puesto que sirve como material de frecuente consulta. De modo sucinto, los autores logran llamar la atención sobre la nasalización, el cambio de vocales y la



cantidad de fonemas vocálicos que existen en español. Sin embargo, solamente fue posible encontrar una única actividad con dos interferencias vocálicas: abertura de /e/ en sílaba tónica ([ɛ]res por [e]res) y sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante: *sobr[i]* en lugar de *sobr[e]*. En la colección *Español para todos* no hay actividades con las interferencias de abertura de /o/ en sílaba tónica (f[ɔ]tos en vez de f[o]tos), sustitución de /o/ por [u] en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante (*mit[u]* en lugar de *mit[o]*), tampoco de la nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasal, ya sea en la misma sílaba o en sílabas diferentes (*h[õ]mbre*, *v[ã]mos*) y de la nasalización de la vocal que precede a /ɲ/: *esp[ã]ñola* en lugar de *esp[a]ñola*.

Respecto a las consonantes, también se puede encontrar en la sección *Gramática básica, esquemas fundamentales* una tabla de consulta indispensable para el buen desarrollo de las actividades de pronunciación por parte del profesor. A continuación, incluimos solamente las consonantes que forman parte de nuestro análisis:

ALGUNAS CONSONANTES	
Letra mayúscula	Informaciones importantes
D	No la pronuncies nunca como la consonante <i>y</i> ; pronuncia lo mismo <i>domingo</i> y <i>día</i> .
L	No la pronuncies ahuecando la lengua en palabras como <i>algo</i> , <i>final</i> o <i>miel</i> .
N	Así como ocurre en portugués, ninguna palabra española se escribe con <i>n</i> antes de <i>p</i> o de <i>b</i> . En esta posición es obligatoria la <i>m</i> : <i>cambiar</i> , <i>campo</i> .
Ñ	Se pronuncia igual que <i>nh</i> en portugués: <i>España</i> = <i>Espanha</i> .
R	En español no se parece nada a la <i>g</i> ... A principio de palabra (como en <i>rosa</i> ) se pronuncia como la <i>erre doble</i> . En la pronunciación más esmerada, también se pronuncia como <i>erre doble</i> a final de

	palabra o sílaba.
S	No la pronuncies como una z brasileña ni como la <i>s</i> que los portugueses usan en palabras como <i>gostar</i> .
T	No la pronuncies parecida a la <i>ch</i> española en palabras como <i>tienda</i> o <i>gente</i> .

Tabla 8. Algunas consonantes del español.

(*Español para todos. Libro 1. 2002: 211*)

Vale señalar que dichas tablas aparecen en todos los cuatro volúmenes y sin ninguna alteración, puesto que el contenido es el mismo. Como ya se ha expuesto, es un contenido bastante relevante para el docente e incluso para el alumno más atento. Con excepción de la información sobre la consonante *n* —que es una información bastante ortográfica—, todas las otras informaciones dan protagonismo a la pronunciación.

En relación con las actividades encontradas a lo largo de los volúmenes, se han podido ver las interferencias con la pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba (*a[l]gunas* por *a[l̪]gunas*), la pronunciación velar de [r] a final de sílaba (*Be[r̪]lín* por *Be[r]lín*) y la pronunciación velar de [r]: *[r̪]etirada* en lugar de *[r]etirada*. No obstante, no se encontraron actividades con la palatalización de /t/ delante de /i/ y de /e/ átonas (*[tʃ]ítulo* en lugar de *[t]ítulo*) y la pronunciación de /d/ como [dʒ] delante de /i/ y de /e/ átonas: *i[dʒ]iomas* por *i[ð]iomas*. Tampoco la pronunciación sonora de /s/ entre vocales: *empre[z]a* en lugar de *empre[s]a*.

Respecto a las interferencias suprasegmentales que analizamos en este trabajo, es decir, las palabras heterotónicas (*democracia* por *democracia*), la colección no las aborda ni con actividades desarrolladas a lo largo de las unidades, tampoco con una tabla al final de cada volumen. Los libros más actuales destinados al público brasileño siempre traen en sus últimas páginas una tabla con los principales heterotónicos. Sin embargo, *Español para todos* es una colección elaborada en 2002, cuando no había la abundancia de investigaciones sobre fonética contrastiva entre el portugués y el español que hay hoy en día.

#### 4. APLICACIÓN AL AULA

## **UNIDAD DIDÁCTICA:** **Pronunciando sonidos difíciles en español**

### 4.1 Grupo meta

Esta unidad didáctica está diseñada para un grupo de unos 12 estudiantes adultos, de nacionalidad brasileña, que están aprendiendo español en cualquier parte del mundo. Por tanto, este material puede emplearse tanto en el propio país de origen de los aprendientes como en el exterior. El nivel de los alumnos es el inicial A1 en la primera sesión y A2 en las dos últimas sesiones.

### 4.2 Descripción de la unidad didáctica

La unidad didáctica se concibe como un apoyo a la parte fonética trabajada durante el curso básico de español. En ella se pone de manifiesto la necesidad de trabajar la interferencia fónica de la lengua portuguesa en aprendientes brasileños. Por lo tanto, son actividades destinadas a trabajar trece problemas fonéticos de un brasileño a la hora de aprender español. Esta unidad didáctica está compuesta de tres sesiones que serán trabajadas a lo largo de los niveles básicos A1 y A2 y tienen por objeto valorar la competencia fónica adquirida por el estudiante a lo largo de las clases de dichos niveles. En otras palabras, es una certificación de conocimientos. Además, servirá para establecer un análisis de necesidades del grupo. Cada sesión tiene aproximadamente 60 minutos porque pensamos que durante el curso el profesor ya ha trabajado con actividades de pronunciación de los trece rasgos de interferencia de la lengua portuguesa. En la primera sesión, que se realizará al final del nivel A1, trabajaremos con actividades de reconocimiento cuyo objetivo es proporcionar *input* a los aprendices para hacer que reconozcan las interferencias de su propia lengua materna, que comprendan la importancia de evitarlas en sus discursos y que las puedan comparar con los rasgos



típicos de la fonética de la lengua española. En la segunda sesión, la de fijación, en la mitad de nivel A2, seguiremos trabajando con las mismas trece interferencias con el fin de hacer que los alumnos empiecen a producir *output*, aunque sea de manera controlada. La última sesión, la de automatización, tendrá lugar al final del curso básico A2 y su objetivo es que sigan produciendo *output*, aunque ahora de manera menos controlada, es decir, más libre, con un mínimo de estímulo posible.

#### 4.3 Evaluación

Planteamos para este trabajo una evaluación de tipo analítica, pues se pretende analizar distintos aspectos de forma separada, esto es, comprobar la competencia fonética de los alumnos o verificar si todavía hay interferencia de su lengua materna. Creemos que si hiciéramos una evaluación global no sería tan eficaz para cumplir nuestro objetivo principal: evitar un acento extranjero muy marcado. Al final de cada una de las sesiones incluimos una tarea con una determinada interferencia fónica que servirá para que el profesor la use como evaluación. Sin embargo, nada impide que el docente elija otra actividad de la sesión para ello, ya que todo depende de la dificultad de su alumnado. En este sentido, el maestro tiene flexibilidad para elegir el rasgo fonético que quiere evaluar. Para ayudar al profesor en esta tarea, tendremos una rúbrica que sirve para evaluar la competencia fónica de sus alumnos. Es muy importante que tras la evaluación el profesor le conceda al alumno una retroalimentación con sus aciertos y sus fallos.

**4.4 Rúbrica de evaluación de la actividad final:**

Profesor: \_\_\_\_\_

Estudiante: \_\_\_\_\_

<b>Categoría</b>	<b>4 puntos</b>	<b>3 puntos</b>	<b>2 puntos</b>	<b>1 punto</b>
<b>Calidad del habla</b>	Habla siempre de forma clara y distintiva y no tiene mala pronunciación.	Habla siempre de forma clara y distintiva, pero tiene mala pronunciación.	Habla a menudo de forma clara y distintiva, pero no tiene mala pronunciación.	No habla de forma clara y distintiva (no se le puede entender) o tiene mala pronunciación.
<b>Tono</b>	Emplea siempre el tono adecuado para expresar las emociones apropiadas.	Emplea a menudo un tono adecuado para expresar las emociones apropiadas.	Emplea a veces un tono no adecuado para expresar las emociones apropiadas.	No emplea un tono adecuado para expresar las emociones apropiadas.
<b>Interferencia</b>	Demuestra un completo entendimiento de la interferencia fonética.	Demuestra un buen entendimiento de la interferencia fonética.	Demuestra un buen entendimiento de partes de la interferencia fonética.	No parece entender muy bien la interferencia fonética.

PRIMERA SESIÓN: RECONOCIMIENTO				
Título	Pronunciando sonidos difíciles en español			
Nivel	A1			
Duración	1ª sesión (60 minutos aproximadamente)			
Materiales	Plantilla de las actividades que se presentan a continuación			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitar al alumno para evitar la nasalización exagerada, la pronunciación sonora del fonema /s/ entre vocales, la pronunciación velar de la vibrante múltiple y de la vibrante simple a final de sílaba.</li> <li>2. Capacitar al alumno para producir la vocal palatal /e/ y la vocal velar /o/ como semicerradas.</li> <li>3. Capacitar al alumno para no palatalizar /t/ y /d/ antes de /i/, /e/.</li> <li>4. Reconocer la sílaba tónica de las palabras heterotónicas.</li> <li>5. Evitar la pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba.</li> <li>6. Pronunciar correctamente /e/ y /o/ en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante.</li> </ol>			
Contenidos: pronunciación y prosodia — los fonemas y sus variantes				
Escasa nasalización vocálica: menor que en portugués.	Vocal palatal o anterior /e/ no abierta como en portugués.  Vocal velar /o/ no abierta como en portugués.	Vibrante múltiple <i>perro</i>	Palabras heterotónicas.	Pronunciación de la <i>t</i> <i>tío</i>  Pronunciación de la <i>d</i> <i>día</i>



## ACTIVIDAD 1



Pronuncia estas palabras fijándote en la sílaba tónica subrayada.  
Después, escucha y comprueba:

Tel <u>é</u> fono	F <u>ú</u> tbol	M <u>e</u> tro	Tr <u>a</u> vesti	Or <u>t</u> op <u>e</u> dia
Met <u>a</u> l <u>u</u> rgia	L <u>i</u> t <u>u</u> rgia	Leuc <u>e</u> mia	E <u>t</u> nia	Dem <u>a</u> g <u>o</u> gia

## ACTIVIDAD 2



Escucha y repite estas palabras:

Noticia	Divorcio	Admirar	Atmósfera	Tino
Tía	Tío	Día	Tic	Embutido

## ACTIVIDAD 3: NÚMEROS ROMANOS



Elige una de las columnas abajo y repite rápidamente las palabras según el orden de los números romanos:

I	Cama	Banana	Español
V	Ana	Años	Hombre
X	Antes	Cruzcampo	Vamos

#### ACTIVIDAD 4



Señala las palabras con 1 o 2 según el orden en que las escuchas.

- |                                 |                                 |                                |                                |
|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> pero   | <input type="checkbox"/> cuatro | <input type="checkbox"/> honro | perra <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> perro  | <input type="checkbox"/> cuarto | <input type="checkbox"/> horno | <input type="checkbox"/> pera  |
| <input type="checkbox"/> ahorra | <input type="checkbox"/> cutre  | <input type="checkbox"/> caro  |                                |
| <input type="checkbox"/> ahora  | <input type="checkbox"/> curte  | <input type="checkbox"/> carro |                                |

#### ACTIVIDAD 5



Escucha y completa las siguientes palabras con *o*, *s* o *e*. A continuación, comprueba con tu profesor si están bien escritas.

Caf__	M__do	C__rdo	M__lde
Empre__a	P__bre	Camp__	S__lo
Fon__tica	Verd__	Cacer__la	Pr__xima

ACTIVIDAD 6: BINGO FONÉTICO



	Desigual	Igualmente	Algún	
Frontal		Alguna	Cultura	Social
Igual	Ideal		Intercultura	
Normalmente	Mal	Altura		Árbol
Normal	Alto	Algunos	Socialmente	



## GUÍA DEL PROFESOR DE LA PRIMERA SESIÓN

NOMBRE	ACTIVIDAD 1
TEMPORALIZACIÓN	8 minutos
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva
INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA	Palabras heterotónicas – acentuación
SECUENCIACIÓN	<p>Primero el alumno lee en voz alta todas las palabras y, luego, las escucha y comprueba su pronunciación. Se debe escuchar dos veces el audio. Tras la última audición, el alumno repite de nuevo en voz alta.</p> <p><b>Información importante:</b> en esta actividad están tres palabras del nivel A1 (<i>teléfono, fútbol y metro</i>), las demás no están recogidas en el PCIC. Sin embargo, todas estas tienen la misma grafía y significado en la lengua portuguesa, por lo que no habrá problema para ningún brasileño adulto. Así pues, todos estarán atentos solamente a la pronunciación, que es el objetivo de la actividad.</p>

NOMBRE	ACTIVIDAD 2
TEMPORALIZACIÓN	8 minutos
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva.
INTERFERENCIAS FONÉTICAS TRABAJADAS	Palatalización de /t/ y /d/ delante de /i/ y de /e/.
SECUENCIACIÓN	Primero se escucha el audio una vez y, luego, el alumno lee en voz alta todas las palabras. Se debe escuchar dos veces el audio. Tras la última audición, el alumno repite de nuevo en voz alta.

NOMBRE		ACTIVIDAD 3: NÚMEROS ROMANOS
TEMPORALIZACIÓN		10 minutos
DESTREZAS TRABAJADAS		Expresión oral.
INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA		Nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasal.
SECUENCIACIÓN		<p>El alumno tiene que lograr decir de manera rápida la secuencia abajo:</p> <p>I Cama</p> <p>II Cama Cama</p> <p>III Cama Cama Cama</p> <p>IV Cama Ana</p> <p>V Ana</p> <p>VI Ana Cama</p> <p>VII Ana Cama Cama</p> <p>VIII Ana Cama Cama Cama</p> <p>IX Cama Antes</p> <p>X Antes</p> <p><b>Información importante:</b> se debe repetir lo mismo con las dos otras columnas.</p>

NOMBRE		ACTIVIDAD 4
TEMPORALIZACIÓN		8 minutos
DESTREZAS TRABAJADAS		Comprensión auditiva.
INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA		Pronunciación velar de la vibrante simple al final de sílaba y de la vibrante múltiple.
SOLUCIÓN		Pero 1, perro 2, cuatro 2, cuarto 1, honro 2, horno 1, perra 1, pera 2, ahorra 1, ahora 2, cutre 2, curte 2, caro 2, carro 1.



NOMBRE	ACTIVIDAD 5
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y expresión escrita
INTERFERENCIAS FONÉTICAS TRABAJADAS	<p>Abertura de /e/ en sílaba tónica.</p> <p>Abertura de /o/ en sílaba tónica.</p> <p>Sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante.</p> <p>Sustitución de /o/ por [u] en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante.</p> <p>Pronunciación sonora de /s/ entre vocales.</p>
SOLUCIÓN	Café, modo, cerdo, molde, empresa, pobre, campo, solo, fonética, verde, cacerola y próxima.

NOMBRE	ACTIVIDAD 6: BINGO FONÉTICO
TEMPORALIZACIÓN	10 minutos
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y expresión oral.
INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA	Pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba.
SECUENCIACIÓN	El profesor repartirá a los 10 estudiantes los boletos para el bingo. Cada alumno tendrá un boleto y un alumno leerá en alto. Otro estudiante escribe en la pizarra las palabras que van saliendo. El primer alumno que conseguir rellenar todo el boleto gritará ¡Bingo!. El proceso puede ser repetido, si el profesor lo considera oportuno.



## SEGUNDA SESIÓN: FIJACIÓN

Título	Pronunciando sonidos difíciles en español
Nivel	A2
Duración	2ª sesión (60 minutos aproximadamente)
Materiales	Plantilla de las actividades que se presentan a continuación
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitar al alumno para evitar la nasalización exagerada, la pronunciación sonora del fonema /s/ entre vocales, la pronunciación velar de la vibrante múltiple y de la vibrante simple a final de sílaba.</li> <li>2. Capacitar al alumno para producir la vocal palatal /e/ y la vocal velar /o/ como semicerradas.</li> <li>3. Capacitar al alumno para no palatalizar /t/ y /d/ antes de /i/, /e/.</li> <li>4. Reconocer la sílaba tónica de las palabras heterotónicas.</li> <li>5. Evitar la pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba.</li> <li>6. Pronunciar correctamente /e/ y /o/ en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante.</li> </ol>

Contenidos: pronunciación y prosodia — los fonemas y sus variantes

Escasa nasalización vocálica: menor que en portugués.	Vocal palatal o anterior /e/ no abierta como en portugués.  Vocal velar /o/ no abierta como en portugués.	Vibrante múltiple <i>perro</i>  Vibrante simple: <i>puerta</i>	Palabras heterotónicas:  <i>policía</i>  <i>academia</i>	Pronunciación de la <i>t</i> <i>tío</i>  Pronunciación de la <i>d</i> <i>día</i>
---	---	--	--	--

### ACTIVIDAD 1



Escucha y señala la sílaba tónica.

A-ca-de-mia	Al-co-hol	A-ler-gia	Po-li-cí-a	Claus-tro-fo-bia
A-cro-ba-cia	As-fi-xia	A-nes-te-sia	Te-ra-pia	Ta-qui-car-dia

### ACTIVIDAD 2



Escucha y señala qué palabra oyes de cada pareja.

	a.	b.	c.
1.	Tino	Tía	Tic
2.	Chino	Chía	Chic

### ACTIVIDAD 3



Escucha y completa los siguientes pares de palabras con consonantes.

Ni ___ o / Ni ___ o	Espa ___ a / Espa ___ a	Ca ___ o / Ca ___ o
Mo ___ o / Mo ___ o	Hu ___ a / U ___ a	Va ___ a / Ba ___ a
Va ___ a / Va ___ os	Caba ___ o / Ca ___ a	Ma ___ re / Ma ___ o

### ACTIVIDAD 4: SOPA DE LETRAS CON LA R MÚLTIPLE



En español, tenemos una *r* fuerte y una *r* débil. Busca en esta sopa de letras 10 sustantivos con la *r* fuerte. ¡Hay 12 palabras con la vibrante múltiple (*rr*)!

P	A	B	C	R	A	C	I	O	N	E	S	A	D
E	T	E	P	F	G	H	I	J	K	S	L	R	M
R	E	C	E	T	A	N	Ñ	J	O	P	P	R	C
R	R	Q	R	R	S	T	U	A	V	Á	X	E	A
O	R	Z	O	W	Y	N	Ó	M	A	R	A	I	R
B	A	N	C	R	A	B	O	Ó	D	R	A	T	O
E	Z	Ó	F	Í	G	A	H	N	I	A	J	K	L
L	A	T	O	O	M	R	N	O	P	G	Q	R	R
S	T	A	U	W	X	E	Y	Z	A	O	B	C	D
A	R	R	O	Z	E	S	F	G	H	S	I	J	K

### ACTIVIDAD 5



Escucha y completa las siguientes palabras con *o*, *s* o *e*. Luego, comprueba con tu profesor si están bien escritas.

Di__z	Mit__	__poca	B__lla
__scar	Pel__ta	Mej__r	__res
J__venes	Hist__ria	F__tos	Sobr__



## ACTIVIDAD 6



Lee las definiciones y descubre las palabras. Todas ellas contienen "I" a final de sílaba.

- a) Lo contrario al bien: \_\_\_\_\_
- b) Conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social:  
\_\_\_\_\_
- c) Acción y resultado de cultivar: \_\_\_\_\_
- d) Es buenísimo en el desayuno: \_\_\_\_\_
- e) Una mujer de gran estatura: \_\_\_\_\_

## GUÍA DEL PROFESOR DE LA SEGUNDA SESIÓN

NOMBRE	ACTIVIDAD 1
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	8 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión auditiva
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Palabras heterotónicas – acentuación
<b>SECUENCIACIÓN</b>	<p>Primero el alumno escucha el audio una vez y, mientras tanto, redondea la sílaba tónica. Luego se escucha una última vez para comprobar los aciertos. Tras la comprobación, hace falta una lectura al unísono en grupos de seis estudiantes, después en parejas y, por último, una lectura individual de las palabras.</p> <p><b>Información importante:</b> en esta actividad están cuatro palabras del nivel A2 (<i>academia, alcohol, alergia y policía</i>), las demás no están recogidas en el PCIC. Sin embargo, todas estas tienen la misma grafía y significado en la lengua portuguesa, por lo que no habrá problema para ningún brasileño adulto, es decir, todos estarán atentos solamente a la pronunciación, que es el objetivo de la actividad.</p>
<b>SOLUCIÓN</b>	A-ca- <u>de</u> -mia, al-co- <u>hol</u> , a- <u>ler</u> -gia, po-li- <u>ci</u> -a, claus-tro- <u>fo</u> -bia, a-cro- <u>ba</u> -cia, as- <u>fi</u> -xia, a-nes- <u>te</u> -sia, te- <u>ra</u> -pia y ta-qui- <u>car</u> -dia

NOMBRE	ACTIVIDAD 2
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	7 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión auditiva
<b>INTERFERENCIAS</b>	Palatalización de /t/ y /d/ delante de /i/ y de /e/.

<b>FONÉTICAS TRABAJADAS</b>	
<b>AUDICIÓN/SOLUCIÓN</b>	Chino, tía y chic.

<b>NOMBRE</b>	<b>ACTIVIDAD 3</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	10 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión auditiva y expresión escrita
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasal.
<b>SOLUCIÓN</b>	Nicho / Niño; Mocho / Moño; Vaca / Vamos; Espada / España; Hucha / Uña; Caballo / Cana; Callo / Caño; Vaya / Baña; Madre / Mano.

<b>NOMBRE</b>	<b>Actividad 4: SOPA DE LETRAS CON LA R MÚLTIPLE</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	12 minutos.
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión escrita.
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Pronunciación velar de la vibrante múltiple.
<b>SECUENCIACIÓN</b>	El profesor dividirá la clase en grupos de tres personas y le dará a cada uno un folio con la sopa de letras. El grupo que consiga encontrar las 10 primeras palabras con la r múltiple gana. Sin embargo, para comprobar que dicho grupo de alumnos no se ha equivocado, el profesor le pedirá que escriba en la pizarra las 10 palabras y las pronuncie al unísono. Durante el desarrollo de la actividad es importante que el



docente trabaje como mediador, es decir, que pase por los grupos y verifique si la pronunciación de los aprendices está adecuada y si no, que los ayude para que los errores de pronunciación no se fosilicen.

**SOLUCIÓN**

P	A	B	C	R	A	C	I	O	N	E	S	A	D
E	T	E	P	F	G	H	I	J	K	S	L	R	M
R	E	C	E	T	A	N	Ñ	J	O	P	P	R	C
R	R	Q	R	R	S	T	U	A	V	Á	X	E	A
O	R	Z	O	W	Y	N	Ó	M	A	R	A	I	R
B	A	N	C	R	A	B	O	Ó	D	R	A	T	O
E	Z	Ó	F	Í	G	A	H	N	I	A	J	K	L
L	A	T	O	O	M	R	N	O	P	G	Q	R	R
S	T	A	U	W	X	E	Y	Z	A	O	B	C	D
A	R	R	O	Z	E	S	F	G	H	S	I	J	K

<b>NOMBRE</b>	<b>ACTIVIDAD 5:</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	10 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión auditiva y expresión escrita
<b>INTERFERENCIAS FONÉTICAS TRABAJADAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abertura de /e/ en sílaba tónica.</li> <li>2. Abertura de /o/ en sílaba tónica.</li> <li>3. Sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante.</li> <li>4. Sustitución de /o/ por [u] en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante.</li> <li>5. Pronunciación sonora de /s/ entre vocales.</li> </ol>
<b>SOLUCIÓN</b>	Diez, mito, época, bella, Óscar, pelota, mejor, eres, jóvenes, historia, fotos y sobre.

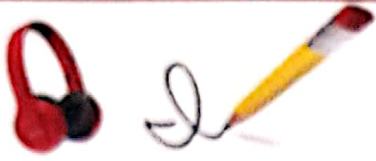
<b>ACTIVIDAD 6</b>	
<b>NOMBRE</b>	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	10 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión lectora y expresión escrita.
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba.
<b>SOLUCIÓN</b>	Mal, cultura, cultivo, cereal y alta.

### TERCERA SESIÓN: AUTOMATIZACIÓN

Título	Pronunciando sonidos difíciles en español			
Nivel	A2			
Duración	3ª sesión (60 minutos aproximadamente)			
Materiales	Plantilla de las actividades que se presentan a continuación			
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitar al alumno para evitar la nasalización exagerada, la pronunciación sonora del fonema /s/ entre vocales, la pronunciación velar de la vibrante múltiple y de la vibrante simple a final de sílaba.</li> <li>2. Capacitar al alumno para producir la vocal palatal /e/ y la vocal velar /o/ como semicerradas.</li> <li>3. Capacitar al alumno para no palatalizar /t/ y /d/ antes de /i/, /e/.</li> <li>4. Reconocer la sílaba tónica de las palabras heterotónicas.</li> <li>5. Evitar la pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba.</li> <li>6. Pronunciar correctamente /e/ y /o/ en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante.</li> </ol>			
Contenidos: pronunciación y prosodia — los fonemas y sus variantes				
Escasa nasalización vocálica: menor que en portugués.	Vocal palatal o anterior /e/ no abierta como en portugués.  Vocal velar /o/ no abierta como en portugués.	Vibrante múltiple <i>perro</i>  Vibrante simple <i>comer</i>	Palabras heterotónicas  <i>aristócrata</i>	Pronunciación de la <i>t</i> <i>tío</i>  Pronunciación de la <i>d</i> <i>día</i>



## ACTIVIDAD 1



Escucha y clasifica las palabras que oyes en la categoría correspondiente.

Antepenúltima sílaba tónica	Penúltima sílaba tónica	Última sílaba tónica

## ACTIVIDAD 2: NOTA DE VOZ



Compraste embutidos por Internet para la cena esta noche en casa de tus tíos, pero la tienda no puede entregártelos hoy. Envía una nota de voz / un audio de WhatsApp para explicarle a tu tía que tu tío va a intentar comprarlos en el

barrio más cercano. En tu mensaje tiene que aparecer las siguientes palabras:

- Tío.
- Tía.
- Día.
- Embutido.
- Diariamente.
- Dieciséis.
- Diana.

## ACTIVIDAD 3



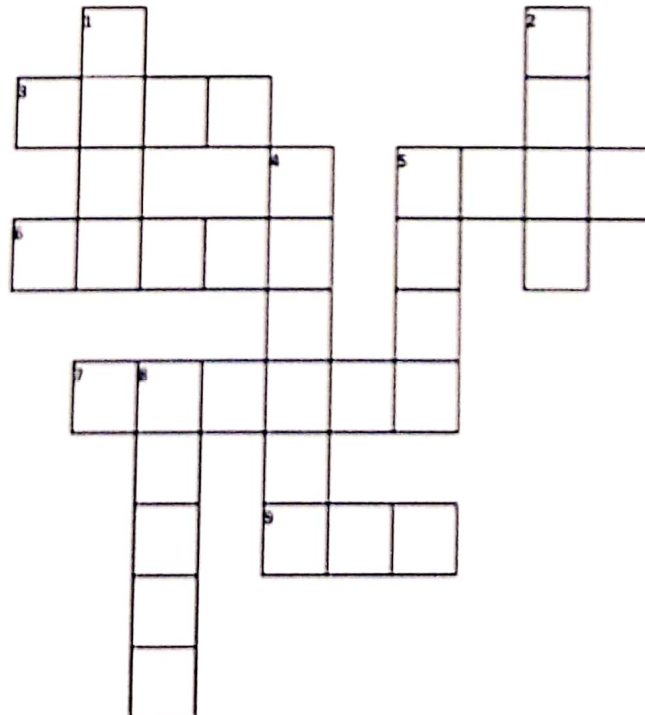
Resuelve el crucigrama abajo.

### Vertical

1. En ella pasamos ocho horas de nuestro día.
2. Persona que tiene pocos años.
4. País del sur de Europa que tiene cuatro lenguas oficiales.
5. Comida que se toma por la noche.
8. Antónimo de *después*.

### Horizontal

3. Tiene cinco dedos.
5. Una bebida que se toma mucho en España.
6. Primera persona de plural del presente de indicativo del verbo *ir*.
7. Tiene alta cantidad de potasio.
9. Tiene doce meses.



#### ACTIVIDAD 4: El trabalenguas



Lee los trabalenguas abajo en voz alta.

<p>El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.</p>	<p>Por la calle de Carretas pasaba un perrito; pasó una carreta y le pisó el rabito. ¡Pobre perrito, cómo lloraba por su rabito!</p>
<p>El perrito de Rita me irrita. Si el perrito de Rita me irrita, dile a Rita que cambie el perrito por una perrita.</p>	<p>Un burro comía berros y el perro se los robó, el burro lanzó un rebuzno, y el perro al barro cayó.</p>
<p>Había un perro debajo de un carro, vino otro perro y le mordió el rabo. Corre, corre por la calle arriba, corre, corre por la calle abajo.</p>	<p>El amor es una locura que solo el cura lo cura, pero el cura que lo cura comete una gran locura.</p>



## ACTIVIDAD 5



Escucha y completa los titulares del periódico *El País* con *o, s, e o l*. A continuación, comprueba con tu profesor si son correctos.

El encarcelamient\_\_ de Lula e\_\_ a\_\_go qu\_\_ contaminará la democracia bra\_\_ileña.

La tercera constructora de Bra\_\_i\_\_ ocu\_\_tó 85 millones en Andorra.

Temer de\_\_iste de las elecciones y deja que su ministr\_\_ de Hacienda se pre\_\_ent\_\_ en su lugar.

El com\_\_rcio de Am\_\_rica Latina no aguanta el ritm\_\_ de crecimient\_\_ globa\_\_.

El camp\_\_ bra\_\_ileño, una vida cada vez más sangrienta.

Julián Fuks: "Maradona e\_\_ un personaje mucho más profund\_\_ qu\_\_ Pelé"

Una novia l\_\_gra llegar al a\_\_tar después de sufrir un accident\_\_ de helic\_\_ptero en Bra\_\_i\_\_.

**GUÍA DEL PROFESOR DE LA TERCERA SESIÓN**

<b>NOMBRE</b>	<b>ACTIVIDAD 1:</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	12 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión auditiva y expresión escrita
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Palabras heterotónicas – acentuación
<b>SECUENCIACIÓN</b>	<p>Primero se escucha el audio una vez y con pausa tras cada palabra para que el alumno pueda escribirla en el lugar adecuado. Tras la primera audición, hace falta saber las dudas de los alumnos y sus impresiones acerca de algunas palabras que les parezcan más complejas. Luego se escucha la segunda vez con pausa también tras cada palabra. Después, de manera individual cada alumno lee una palabra y dice en qué agujero la ha puesto.</p> <p><b>Información importante:</b> en esta actividad se recogen todas las palabras de las dos últimas actividades sobre los heterotónicos, es decir, las de la primera y segunda sesiones. En total tenemos treinta palabras, pues aquí se han añadido diez más. Conviene señalar que tres de ellas son de nivel B1 (<i>atmósfera, régimen y demócrata</i>).</p>
<b>SOLUCIÓN</b>	<p><b>Esdrújulas:</b> teléfono, demócrata, atmósfera y régimen.</p> <p><b>Llanas:</b> fútbol, metro, travesti, ortopedia, metalurgia, liturgia, leucemia, etnia, demagogia, academia, alergia, policía, claustrofobia, acrobacia, asfixia, anestesia, terapia, taquicardia, siderurgia, ortopedia, nostalgia, magia, hemorragia, diplomacia y elogio.</p> <p><b>Aguda:</b> alcohol.</p>

<b>NOMBRE</b>	<b>ACTIVIDAD 2: NOTA DE VOZ</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	10 minutos



<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión oral.
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Palatalización de /t/ y /d/ delante de /i/ y de /e/.
<b>SECUENCIACIÓN</b>	El alumno tiene 8 minutos para preparar y redactar, en caso de que lo necesite, su exposición. Deberá introducir todos los puntos indicados en la actividad. Su muestra de habla tendrá una duración máxima de 2 minutos.

<b>NOMBRE</b>	<b>ACTIVIDAD 3</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	10 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión lectora y expresión escrita
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Nasalización excesiva de las vocales tónicas seguidas de consonante nasal.
<b>SOLUCIÓN</b>	<u>Vertical</u> 1. Cama, 2. Niño, 4. España, 5. Cena y 8. Antes <u>Horizontal</u> 3. Mano, 5. Caña, 6. Vamos, 7. Banana y 9. Año

<b>NOMBRE</b>	<b>ACTIVIDAD 4: EL TRABALENGUAS</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	15 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión oral.
<b>INTERFERENCIA FONÉTICA TRABAJADA</b>	Pronunciación velar de las vibrantes simple y múltiple.
<b>SECUENCIACIÓN</b>	Existen muchas maneras de trabajar con los trabalenguas, pero pensamos que para esta actividad sería mejor dividir la clase en dos grupos de seis alumnos primero y trabajar como si fuera una “pelea de la mejor



pronunciación". Luego se puede hacer la misma operación en parejas. Por último, una vez que estén más familiarizados con el ritmo de los trabalenguas y ya hayan ganado más seguridad, se debe hacer de manera individual.

<b>NOMBRE</b>	<b>ACTIVIDAD 5:</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	10 minutos
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión auditiva y expresión escrita
<b>INTERFERENCIAS FONÉTICAS TRABAJADAS</b>	<p>Abertura de /e/ en sílaba tónica.</p> <p>Abertura de /o/ en sílaba tónica.</p> <p>Sustitución de /e/ por [i] en sílaba átona al final de palabra, seguida o no de consonante.</p> <p>Sustitución de /o/ por [u] en sílaba átona de final de palabra, esté seguida o no de consonante.</p> <p>Pronunciación sonora de /s/ entre vocales.</p> <p>Pronunciación excesivamente velar de /l/ a final de sílaba.</p>
<b>SOLUCIÓN</b>	<p>El encarcelamiento de Lula es algo que contaminará la democracia brasileña.</p> <p>La tercera constructora de Brasil ocultó 85 millones en Andorra.</p> <p>Temer desiste de las elecciones y deja que su ministro de Hacienda se presente en su lugar.</p> <p>El comercio de América Latina no aguanta el ritmo de crecimiento global.</p> <p>El campo brasileño, una vida cada vez más sangrienta.</p> <p>Julián Fuks: "Maradona es un personaje mucho más profundo que Pelé"</p> <p>Una novia logra llegar al altar después de sufrir un accidente de helicóptero en Brasil.</p>

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido intentar encontrar algunas soluciones que faciliten la labor de profesores de ELE a la hora de impartir clases a alumnos cuya lengua materna sea el portugués brasileño y disminuir así los fallos causados por la interferencia fonética de la lengua materna. Es sabido que si se hace un buen trabajo en el aula desde los primeros niveles es posible llegar a un acento extranjero no tan marcado, por lo que esta investigación se ha sustentado en lo que afirma el PCIC (2007: Índice 3. Pronunciación. Introducción):

Al alumno le resultará mucho más fácil controlar los distintos aspectos puntuales, tanto del plano suprasegmental como del segmental, si en el estadio inicial de su aprendizaje se le ha familiarizado con la configuración articulatoria general que caracteriza nuestra lengua.

Por lo tanto, está claro que si el profesor no trabaja las interferencias fonéticas de la lengua materna del alumno en los niveles básicos, en los niveles intermedio y avanzado será mucho más complejo para ambos: profesor y estudiante. Eso se explica porque a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje dichas interferencias tendrán que trabajarse con otros aspectos, tales como acentuación, enlace, ritmo e ironía, por citar algunos.

Esta investigación ha dado lugar a varias conclusiones. Por un lado, el fundamental e imprescindible papel del profesor. Dada la complejidad de las muchas interferencias que sufren los brasileños a la hora de aprender español, es importante que el docente esté muy bien preparado para solventar tales problemas. No hace falta, claro está, que el docente sepa la lengua materna de los alumnos, pero sí es bastante prudente que conozca las interferencias porque solo así conseguirá intervenir con éxito en la orientación del aprendizaje. De manera que, por expresarlo con otros términos, si no las conoce, será una clase más bien general y no específica para brasileños.

Con esta misma corriente de reflexión debe ser elaborado el libro, es decir, deben abordarse todas las interferencias fonéticas y en todas las etapas del proceso, no solo en los primeros niveles. Según el PCIC (2007: Índice 3. Pronunciación. Introducción): “la asimilación de la base de articulación no admite niveles, el alumno debe captarla y reprogramarse desde el comienzo hasta el final de su proceso de aprendizaje”. Sin embargo, según se ha podido ver, la mayoría de los manuales



solamente trabaja con actividades de fonética en los niveles iniciales. Como si ello ya fuera suficiente para que el alumno tenga una buena pronunciación.

De hecho, los manuales, desafortunadamente, no siguen trabajando con la fonética en los niveles más altos. Para avalar lo expuesto, el manual analizado en esta investigación ha trabajado bastante con actividades de pronunciación en el primer volumen, pero en los demás volúmenes de la colección es escasa la presencia de dichas actividades. Es sabido que no existe un manual perfecto, pero del mismo modo que el docente debe estar muy bien preparado para solventar los problemas fonéticos relacionados con las interferencias de la lengua portuguesa, es también muy importante que el manual didáctico sea lo más adecuado posible.

Por otro lado, se ha constatado que el modo de abordaje de los problemas de pronunciación es bastante diferente de los de otras ramas del conocimiento lingüístico. De acuerdo con el manual del profesor de la colección *Español para todos*, “los estudiantes deben oír la grabación y repetir lo que escucharon. Sin embargo, no se debe exigir de los aprendices extrema corrección fónica”. El habla de muchos alumnos brasileños, incluso en niveles superiores, nos informa en todo momento de que el camino no puede ser este, es decir, el profesor debe intervenir, insistiendo siempre en la correcta pronunciación del idioma, e intentar evitar un acento extranjero muy marcado. Tal esfuerzo debe ser seguido también por los alumnos. De lo contrario, será cada vez más difícil para un no nativo, por ejemplo, cursar de manera digna un máster en una universidad extranjera.

Quizá sea fruto de este abordaje la escasa presencia de la fonética en los libros didácticos. De esta manera, en el libro *Español para todos* había varias actividades —en el primer módulo del primer volumen— sobre la sintaxis del verbo *llamarse*, mientras que había solo una actividad diseñada para la interferencia fónica de la lengua portuguesa: la abertura de /e/ en sílaba tónica: [ɛ]res por [e]res. Conviene recordar que *Español para todos* es una colección elaborada específicamente para brasileños, pero nadie parece haberse dado cuenta de que para una persona cuya lengua materna es el portugués de Brasil el verbo *llamarse* no representa ninguna dificultad porque la sintaxis es la misma en los dos idiomas. Por lo tanto, no hacen falta muchas actividades para explicar su funcionamiento.

Además, si bien los contenidos léxicos y morfosintácticos siempre suelen repasarse, son raras las veces en que se repasan las actividades de pronunciación. Hacen falta actividades con las interferencias en el apartado de repaso para que el profesor se



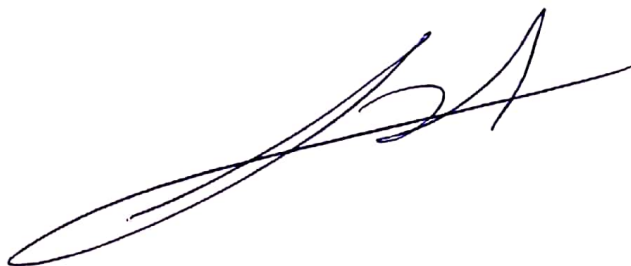
asegure de que sus estudiantes están asimilando los rasgos fónicos de la lengua española y, sobre todo, para que el alumno que tenga necesidad de practicar más los rasgos fónicos que interfieren en una buena pronunciación pueda hacerlo.

De hecho, se suele aceptar que son muchos los contenidos que tienen que estar presentes en un manual didáctico de calidad. Por ello, algunos creadores de materiales dan más protagonismo a otras ramas del conocimiento en detrimento de la fonética. Sin embargo, sí se puede dar protagonismo también a la fonética cuando se enseña léxico, morfología y sintaxis sin la necesidad de crear actividades sueltas. Un buen ejemplo de cómo hacerlo se ha podido ver en una de las actividades de pronunciación de *Español para todos* en la que se han trabajado a la vez contenidos gramaticales (los demostrativos y los pronombres interrogativos) y una interferencia fónica. Por lo tanto, si los creadores de materiales insisten en este aspecto, tendremos, sin lugar a dudas, mejores manuales didácticos y la fonética gozará del espacio de protagonismo que merece.

Por último, como ya se ha expuesto, las propias limitaciones de esta investigación han hecho necesario acotar el objeto de estudio e investigar solamente algunas interferencias. Son simplemente trece en las que se ha centrado nuestro análisis, debido a que consideramos que son las que repercutían más en una adecuada comprensión en niveles iniciales. Sin embargo, la riqueza del tema y los muchos aspectos relacionados con ello nos han señalado sin duda que todavía queda mucho por investigar.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ALVES, S. M. D., y LOUREIRO, V. J. S. «La nasalización: procesos y dificultades de estudiantes cariocas», *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. 2002, pp. 188 -191.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BLANCO CANALES, Ana; NOGUEROLÉS LÓPEZ, Marta F.. "Descripción y categorización de errores fónicos en estudiantes de español/L2. Validación de la taxonomía de errores AACFELE" (ISSN:0716-7520). *LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. 2013, vol 23, núm 2, p. 196-225.
- CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- EL PAÍS. Periódico español. Fuente electrónica [en línea], disponible en <<https://elpais.com/tag/brasil/a>, acceso el 27/ 05/2018>.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 2010.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa / Biblioteca Nueva, 2007.
- MASIP, Vicente. *Fonética espanhola para brasileiros*. Recife, Sociedade Cultural Brasil – Espanha, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Gente que pronuncia bien. Curso de pronunciación española para brasileños*. Barcelona: Difusión, 1998.
- MORENO, Concha; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL, 2007.
- PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (Dirs.). *Español para todos*. São Paulo: Ática, 2002, vol 1-4.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Fuente electrónica [en línea], disponible en <<http://www.rae.es>, acceso el 22/ 05/2018>.



**Musal-e**  
MÁSTER OFICIAL  
"LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA"