



FACULTADE DE FILOLOXÍA  
GRAO EN LINGUA E LITERATURA ESPAÑOLAS

Traballo fin de grao

# **Fonética y fonología aplicadas a la enseñanza del español a estudiantes de lengua portuguesa**

Daniel Rodas López  
Autor

Inmaculada Mas Álvarez  
Directora

Santiago de Compostela  
2018-2019



FACULTADE DE FILOLOXÍA  
GRAO EN LINGUA E LITERATURA ESPAÑOLAS

Traballo fin de grao

# **Fonética y fonología aplicadas a la enseñanza del español a estudiantes de lengua portuguesa**

Daniel Rodas López  
Autor

Inmaculada Mas Álvarez  
Directora

Santiago de Compostela  
2018-2019

## ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	5
1. El español y el portugués.....	7
1.1.Situación actual del interés de los lusohablantes por aprender español.....	7
1.2. El mito de la facilidad.....	8
2. Vocalismo del español.....	11
2.1. Definición.....	11
2.2. Realizaciones vocálicas.....	12
2.3.Realizaciones vocálicas nasalizadas.....	16
2.4.Diptongos.....	17
3. Vocalismo del portugués.....	17
3.1. Vocales tónicas orales del portugués.....	18
3.2. Vocales átonas no finales del portugués.....	19
3.3. Vocales átonas en posición final del portugués.....	20
3.4. Diptongos del portugués.....	21
3.5. Vocales nasales del portugués.....	22
4. Dificultades más comunes en la pronunciación de las vocales españolas por parte de aprendientes lusohablantes de ELE.....	24
4.1. Apertura de [e] y [o].....	24
4.2. Cierre en posición átona de [e] y [o].....	25
4.3. Nasalización vocálica.....	26
4.4. Vocalización <-l>.....	27
4.5. Armonía vocálica.....	27
4.6. Diptongación en interior de sílaba.....	28
4.7. Epéntesis vocálica.....	29
5. Consideraciones didácticas.....	31
5.1.1. Eficacia de la enseñanza de la pronunciación.....	33
5.1.2. La clasificación equivalente.....	35
5.2. Propuestas didácticas.....	36
6. Conclusiones.....	40
7. Bibliografía consultada.....	42
8. Índice de cuadros.....	47
9. Índice de Esquemas.....	47

CUBRIR ESTE FORMULARIO ELECTRONICAMENTE

**Formulario de delimitación de título e resumo**

Traballo de Fin de Grao curso 2017/2018

APELIDOS E NOME:	Rodas López, Daniel
GRAO EN:	Lingua e literatura española
(NO CASO DE MODERNAS) ITINERARIO EN:	
TITOR/A:	Mas Álvarez, Inmaculada
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	Fonética e fonoloxía do español

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

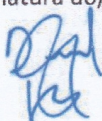
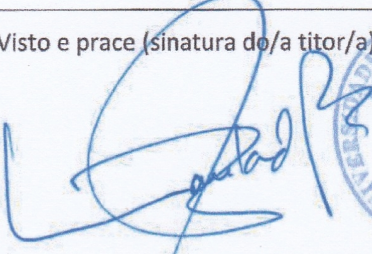
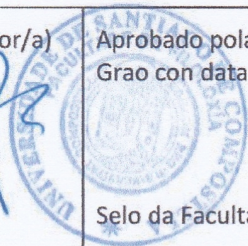
**Título:** Fonética y fonología aplicadas a la enseñanza del español a estudiantes de lengua portuguesa.

**Resumo**

En el presente trabajo se tratarán de estudiar las distintas dificultades fonéticas y fonológicas que puedan encontrar los estudiantes de español como lengua extranjera que posean el portugués como primera lengua. El portugués, al igual que el español, pertenece a la familia iberrománica de lenguas, a partir de la evolución del latín. Se trata de una de las lenguas con mayor número de hablantes en el mundo, rondando los 230 millones de hablantes, repartidos principalmente entre Portugal y Brasil. En el país americano el número de hablantes es mayor (207 millones) frente a los diez millones de Portugal. Estos dos núcleos poseen distintas características a nivel fonético y fonológico y, por lo tanto, en este Trabajo de Fin de Grado se intentará hacer una diferenciación entre los hablantes del idioma luso en Portugal y en Brasil.

Esta diferencia entre el portugués peninsular y el portugués trasatlántico conllevará distintas experiencias para los aprendices a la hora de enfrentarse al aprendizaje del español como lengua extranjera. Por último cabe destacar que posiblemente la variedad preferida de la lengua meta será diferente dependiendo del lugar en el que el estudiante se encuentre, ya que un portugués tratará de centrarse en alcanzar mayor nivel de competencia en un español peninsular y, por la contra, un estudiante brasileño buscará tener mayores competencias en la utilización del español americano.

Santiago de Compostela, 7 de Novembro de 2017.

Sinatura do/a interesado/a 	Visto e prace (sinatura do/a titor/a) 	Aprobado pola Comisión de Títulos de Grao con data 15 NOV. 2017 Selo da Facultade de Filoloxía 
---	--	--

SRA. DECANA DA FACULTADE DE FILOLOXÍA (Presidenta da Comisión de Títulos de Grao)

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en la línea temática de Fonética y fonología del español. El elemento central es, por lo tanto, la descripción del subsistema vocálico del español y su contraste con el subsistema vocálico del portugués, tanto el del portugués hablado en Portugal como el de Brasil. Mediante un análisis contrastivo de los aspectos fonéticos y fonológicos que afectan a las vocales como unidades segmentales en las dos lenguas, se revisan las dificultades más comunes que los lusohablantes se pueden encontrar a la hora de aprender la pronunciación de las vocales del español. El trabajo aglutina, por lo tanto, una vertiente fonética y fonológica, además de elementos de la enseñanza del español como lengua extranjera.

En el apartado 1 se comienza, de modo introductorio, por una descripción de la situación que la enseñanza del español tiene tanto en el territorio portugués como en el brasileño. Se dan cifras del número de estudiantes de español que hay en los dos países para luego continuar con un desglose de algunas de las razones principales por las que los estudiantes de estos países se interesan en aprender el idioma castellano. Vemos en este apartado cómo una de las razones principales por las que los estudiantes se acercan a este campo es la idea de la relativa facilidad que supone aprender el español debido a la proximidad que existe entre estas dos lenguas. Partiendo de esta idea explicamos algunos problemas de aprendizaje que puede ocasionar.

En el siguiente apartado del trabajo, propiamente centrado en la fonética y la fonología, exponemos las características principales de la realización de las vocales del español, para continuar enseguida con una misma explicación de las realizaciones propias del portugués, tanto del portugués de Brasil como del portugués de Portugal. Vemos de esta manera las numerosas diferencias que existen entre las realizaciones de uno y de otro idioma, teniendo también en cuenta la nasalidad propia del portugués.

Más tarde se exponen las dificultades más comunes que pueden surgir en los aprendientes debido a estas diferencias. Se han utilizado distintos artículos que tratan sobre estas dificultades de una forma teórica y práctica, basada en experiencias reales con estudiantes lusohablantes. Destacamos en este apartado los siguientes problemas: la apertura de [e] y [o], el cierre en posición átona de [e] y [o], la nasalización vocálica, la vocalización de <-l >, la armonía vocálica, la diptongación en interior de sílaba y, por último, la epéntesis vocálica.

El último apartado se dedica a los aspectos didácticos a los que el profesorado debe atender. Por un lado, tenemos una escueta fundamentación teórica que sirve de base para la segunda parte del apartado. En ella se recogen consideraciones de profesores de español como lengua extranjera y también de teóricos de la enseñanza de lenguas que proponen una enseñanza basada, principalmente, en la autocorrección del alumno. Se considera brevemente la importancia que puede tener la interferencia de la L1, en concreto lo relativo al concepto de la clasificación equivalente. Además, por otra parte, se explican distintos tipos de ejercicios que pueden resultar útiles al profesorado a la hora de encarar la enseñanza de la pronunciación. No se trata de plasmar unos ejercicios, sino más bien de dar una guía para que el profesorado pueda escoger los materiales que considere más oportunos. Termina este último apartado con una serie de consejos que el profesorado puede utilizar en caso de que sea necesaria una corrección directa. Se trata de pautas propuestas para que las correcciones no sean contraproducentes y el alumnado pueda de esta forma tener una evolución adecuada.

En resumen, nos encontramos, por tanto, ante un trabajo multidisciplinar que aboga por un conocimiento de fonética y fonología por parte del profesorado para conseguir, a través de una explicación teórica del subsistema vocálico al alumnado, evitar posibles transferencias con gran tendencia a la fosilización.

## 1. El español y el portugués

### 1.1. Situación actual del interés de los lusohablantes por aprender español

El estudio del español como lengua extranjera se ha intensificado en las dos últimas décadas en los territorios lusófonos (más en Brasil que en Portugal). Este mayor grado de interés viene dado por distintos motivos. Otero Brabo Cruz (2004) explica las distintas motivaciones, extraídas a partir de una encuesta, que los estudiantes universitarios tienen para aprender el español como lengua extranjera:

[...] influenciada por el crecimiento de intercambio económico con algunos países hispanoamericanos a través de Mercosur<sup>1</sup>, determina la opción de muchos alumnos.[...] Los alumnos sienten atractivo principalmente por la musicalidad del castellano, que les despierta, casi siempre, una relación de fuerte pasión. [Otero Brabo Cruz 2004: 43]

Podemos observar, por tanto, dos motivaciones principales, por un lado un interés instrumental que les permitirá obtener una ventaja en el mundo laboral y, por otro lado, un interés más sentimental centrado en su propia apreciación hacia la lengua española.

En Portugal la situación es otra. Es cierto que tenemos un mayor número de estudiantes debido a la implantación de la enseñanza del español como lengua extranjera en el plan curricular portugués a finales del siglo XX. Esta adhesión a la enseñanza de ELE ha llevado a que a comienzos del s.XXI en Portugal haya casi 7000 estudiantes de español en etapas preuniversitarias (Vigón 2005: 3) divididos en 92 centros a lo largo de la geografía portuguesa. Si bien este aumento de estudiantes es real, las motivaciones que estos tienen son muy distintas a las que poseen los estudiantes brasileños, explicadas anteriormente:

El problema principalmente radica en que la mayoría de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera en Portugal no lo hacen por un interés real, sino porque vienen bajo el preconcepto de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque creen que ya lo saben. Estos alumnos que inician las clases con esta actitud no avanzan nunca en el proceso de aprendizaje [...] [Vigón 2005: 1]

El crecimiento de estudiantes de español ha sido de gran magnitud. De los casi 7000 estudiantes que Vigón afirma que había en el año 2005, según datos de la Consejería de Educación de Lisboa, se ha pasado a la cifra de 121.691 estudiantes en el último año. Este

---

<sup>1</sup> El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, esta última en proceso de adhesión.

dato está extraído del informe del Instituto Cervantes (2018). En el cuadro se destacan también las posiciones que ocupan estos dos países respecto al número total de estudiantes de español:

CUADRO1. Número aproximado de estudiantes de español en Brasil y Portugal. Fuente: Instituto Cervantes (2018: 11)

Clasificación y país	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Centros del Instituto Cervantes 2014-2015	Total
2. Brasil	4.467.698	...	4.982	6.120.000
14. Portugal <sup>2</sup>	121.691	4.850	568	126.541

En la cita anterior, Vigón se hace eco de la concepción que los lusohablantes tienen en general del español, que influye en gran medida a la hora de la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata de una concepción totalmente extendida, como indica el siguiente fragmento de conversaciones con estudiantes de español en Portugal:

Alumno 4: Min grande dificuldade á sido sempre escrever porque abiar; yo ablo.

Alumno 5: No lo sei escribir em espmlol. pero me encantava hablar mejor.

Alumno 6: Me no lo conoce España mui bien, un pouquito. Me gusta habla espanhol e o País é cerca de mies padres. La lengua é accesible por mí.

Alumno 7: La lengua española es para me facil pues desde niño que sintonizo canales españoles de dibugos animados.

Alumno 8: Creo que o Español é una línguafacil de aprender.

Alumno 9: la lengua no es mui difícil.

Alumno 10: Yo nunca e estado em España pero conosco la lingua a pesar de nunca ter ablado

[Pérez Pérez 2009: 28]

Esta apreciación compartida por la mayoría de aprendices lleva consigo determinados problemas de aprendizaje.

## 1.2. El mito de la facilidad

La afinidad entre el español y el portugués tiene aspectos positivos, como puede ser un

<sup>2</sup> Cabe destacar que durante la realización de este trabajo hemos actualizado los datos del Instituto Cervantes y en el transcurso de un año Portugal ha subido un puesto en la tabla de clasificación, pasando de la posición 15 a la 14.



aprendizaje inicial más fácil y rápido que si se tratase de dos lenguas más alejadas entre sí. Como prueba de esta proximidad tenemos el trabajo que realizó Jensen en 1989. Jensen trató de estudiar la inteligibilidad entre los dos idiomas a través de una prueba en la que hablantes de los dos idiomas, que no habían estudiado el otro, realizaban una audición de voces reproducidas electrónicamente y más tarde respondían un cuestionario su contenido. El resultado fue un grado de inteligibilidad del 50% en el caso de los hablantes de español con respecto al portugués y del 58% en el caso contrario. Esta inteligibilidad es lo que produce el llamado mito de la facilidad. Alonso Rey (2005) señala que esta apreciación se produce tanto en personas que no han estudiado la otra lengua (estadio inicial) como también en aprendices que llevan poco tiempo estudiando la otra lengua (estadio I). Alonso Rey realizó un cuestionario a hablantes de español que llevaban 4 meses aprendiendo portugués. Los resultados de este cuestionario fueron :

De las 59 restantes hay 37 respuestas que claramente la presentan como una lengua fácil, una que habla de dificultad media y dos que la consideran difícil, lo cual supone que un 90% de las respuestas directas (de las 40 consideradas como tales) apuntan hacia la facilidad sin ambages. En las 19 restantes, sin respuesta directa, se hacen valoraciones de aspectos parciales opuestos respecto al grado de facilidad/dificultad que les ha supuesto. En algunos puntos hay coincidencia en estas valoraciones entre los diferentes sujetos pero no siempre. [Alonso Rey 2005: 21]

Esta facilidad inicial tiene influencia en distintos planos del aprendizaje. Por un lado influye en el plano lingüístico y provoca lo que Almeida (1995) define como “conocimiento movedizo”, que consiste en la dificultad que pueden tener los aprendices para percibir las diferencias entre las dos lenguas. Por otro lado permite al profesor comunicarse únicamente en la lengua meta siendo prácticamente entendido en su totalidad:

[...] la proximidad entre LM [Lengua Materna] y LE [Lengua Extranjera] facilita la comprensión de la lengua extranjera y, consecuentemente, el aprendizaje de la misma por estudiantes brasileños, incluso en los estadios iniciales de la enseñanza. Tal constatación, pedagógicamente, permite la introducción del texto para la comprensión escrita y oral en español desde las primeras clases, además de posibilitar al profesor poder dirigir las actividades del aula en la lengua meta, tanto en fases iniciales como en fases posteriores del aprendizaje. [Trindade Nantel 2002: 831]

Esto puede producir efectos positivos en el plano psicológico del aprendizaje, ya que, gracias a esta afinidad, la ansiedad que tiene el estudiante al acercarse a otra lengua se puede reducir en gran medida y también puede hacer que el estudiante tenga un mayor atrevimiento a la hora de producir en la lengua meta. En contrapartida, puede hacer a los estudiantes más proclives a la relajación en el estudio y que esto conlleve una fosilización de errores que resultarán muy difíciles de corregir con el paso del tiempo. En el siguiente fragmento Celada explica, en este sentido, algunas de las

consecuencias que esta afinidad provoca:

no caso do espanhol para brasileiros, a proximidade lingüística e o modo como esta foi tratada historicamente propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro. A proximidade, portanto, possibilitaria uma "ilusão de competência" sobre a outra língua, postura esta que fica mais ou menos relativizada de acordo com o funcionamento individual e singular de certos parâmetros. [Celada 2002: 41,42]

Esta "ilusión de competencia" produce una hibridación entre el español y el portugués que tiene como resultado el denominado *portunhol*:

Por isso, "portunhol" pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país [...] Pode designar também a modalidade com a qual os brasileiros "dão um jeito" de comunicar-se com os hispano-falantes dentro ou fora do Brasil. Com frequência, o termo é utilizado ainda pelo próprio aprendiz para referir-se à língua que vai produzindo ao longo de seu processo de aprendizado. [Celada 2002: 44, 45]

En resumen, esta afinidad tiene tanto aspectos positivos como negativos en el estudiante portugués de español. El profesor debe por tanto ser consciente de esta problemática y actuar en consecuencia para conseguir los mejores resultados posibles. Una dirección que el profesor puede tomar consiste en:

[...] hacer una selección de contenidos acorde a esta especificidad de los alumnos para los que no resulta adecuada la selección tradicional. Encontramos aquí como solución también el uso del AC en lo que podríamos denominar "recorte de contenidos" respecto a los que serían necesarios para aprendices de otras LM. Es el planteamiento que encontramos, por ejemplo, en Jordan (1991: 789) que considera que, dada la similitud de ambas lenguas es posible no entrar en ciertos puntos que serían necesarios con hablantes de otras lenguas como el inglés (p.ej. La diferencia entre ser y estar, el subjuntivo, ...). Efectivamente a un hablante de español no es necesario explicarle qué es o para qué sirve el imperfecto, bastaría con mostrarle las diferencias formales que corresponden a la conjugación de este tiempo verbal. [Alonso Rey 2005: 32]

Esta problemática tendrá incidencia en todos los planos de la lengua, aunque el presente trabajo solo se centra en la parte fonética de la enseñanza. Resumiendo, una de las formas para evitar este problema puede ser dar prioridad al análisis contrastivo, como se explica a continuación:

En la enseñanza de español a lusohablantes portugueses, el contraste es esencial pues con la presentación de estructuras en las dos lenguas y la obligación de hacer pensar a los alumnos en el funcionamiento de ambas, se consigue que vayan adquiriendo una conciencia metalingüística que les sirva como instrumento de trabajo para asimilar nuevos conocimientos, a la vez que les ayuda a tomar conciencia de los problemas que acarrea el estudio de una lengua próxima. El análisis de los errores que se producen es un complemento muy eficaz a ese contraste ya que también favorece la reflexión para poder alcanzar una buena corrección y competencia en español para evitar, de esta manera, fosilizaciones. [Pérez Pérez 2007: 34]

Ahora bien, este contraste se debe de mostrar de una forma determinada, Viana (1997: 47) señala que la mejor manera para mostrar estos aspectos contrastivos debe ser repensada para que estos sean dirigidos hacia un enfoque comunicativo en lugar de ser ejercicios centrados únicamente en elementos de la pronunciación aislados.

## **2. Vocalismo del español**

### **2.1. Definición**

El español cuenta con cinco fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. A estos fonemas corresponden diversos alófonos, entre los que se encuentran sus variantes nasalizadas, que tienen interés en el contraste con las vocales del portugués. Quilis (2003: 47) define a las vocales del español de la siguiente manera:

Desde el punto de vista fonético, las vocales son los sonidos que presentan la mayor abertura de los órganos articulatorios, el mayor número de vibraciones de las cuerdas vocales en una unidad de tiempo (frecuencia), el máximo de hipertonos o armónicos, y, por lo tanto, la mayor musicalidad de entre todo el material fónico de nuestra lengua. Además, en español, la vocal es el único sonido capaz de constituir un núcleo silábico bien por sí misma, bien rodeada de otras consonantes, que forman los llamados márgenes silábicos. Desde el punto de vista fonológico, en español, las vocales se oponen a las consonantes precisamente por su capacidad de formar núcleo silábico: vocal = núcleo silábico / consonante = margen silábico. [Quilis 2003: 47]

A la hora de clasificar los fonemas vocálicos es necesario tener en cuenta tres características que definen estos sonidos: el modo de articulación, el lugar de articulación y la acción del velo del paladar.

- **Modo de articulación:** viene dado por la altura que ocupa la lengua dentro de la cavidad bucal. Si la lengua se encuentra lo más cerca posible del paladar (duro o blando) permitiendo la producción vocálica, nos encontramos ante una vocal alta. Si, por el contrario, la posición de la lengua es la más baja posible, estamos ante una vocal baja. Si la lengua está en una posición intermedia, hablamos entonces de una vocal media.
- **Lugar de articulación:** Como en el ejemplo anterior esta división viene dada por la posición de la lengua, en este caso no por la altura a la que se sitúa, sino por la región que la lengua ocupa. Si la lengua está situada al nivel del paladar duro, las vocales que se producen se definirán como vocales anteriores o palatales. Si la lengua se acerca al nivel del velo del paladar, estaremos hablando de vocales posteriores o velares. Por último, si la lengua se

encuentra en un nivel intermedio entre los dos mencionados anteriormente nos encontramos con vocales centrales.

- Acción del velo del paladar: A diferencia de los casos anteriores esta división no viene dada por la posición de la lengua, sino por la posición del velo del paladar. Si el velo del paladar se encuentra adherido a la pared faríngea provocando que el aire fonador salga únicamente por la boca, nos encontramos ante vocales orales. Si este velo del paladar se encuentra separado de la pared faríngea permitiendo al aire salir simultáneamente por las cavidades bucal y nasal, nos encontramos ante una vocal nasal

## 2.2. Realizaciones vocálicas

Atendiendo a las dos primeras divisiones explicadas anteriormente, las vocales se suelen presentar de manera esquemática en cuadro de esta forma:

CUADRO 2. Rasgos articulatorios de las vocales del español.

	Anteriores	Centrales	Posteriores
Altas	[i]		[u]
Medias	[e]		[o]
Baja		[a]	

Tras la caracterización articuladora del sistema vocálico español, continuamos ahora con una descripción acústica del mismo sistema. Esta descripción está basada, principalmente, en los dos primeros formantes que se pueden apreciar en un espectrograma como atestigua la Real Academia Española: “ Los parámetros acústicos más importantes para la caracterización de las vocales son los valores de la frecuencia de los dos primeros conjuntos armónicos amplificadas o FORMANTES  $F_1$  y  $F_2$ .” (2011:74).

Estos formantes son caracterizados por los puntos de articulación explicados anteriormente. Alarcos (1950:146) expone que el primer formante viene determinado por el grado de abertura y que el segundo formante es el resultado de la configuración de la cavidad bucal. De este modo Alarcos propone tres grados de abertura:

- Abertura máxima: correspondería con el fonema /a/ y se traduciría en un primer formante que rondaría los 700 Hz.
- Abertura media: que corresponde, en este caso, con /e,o/ con un primer formante que

rondaría los 500 Hz.

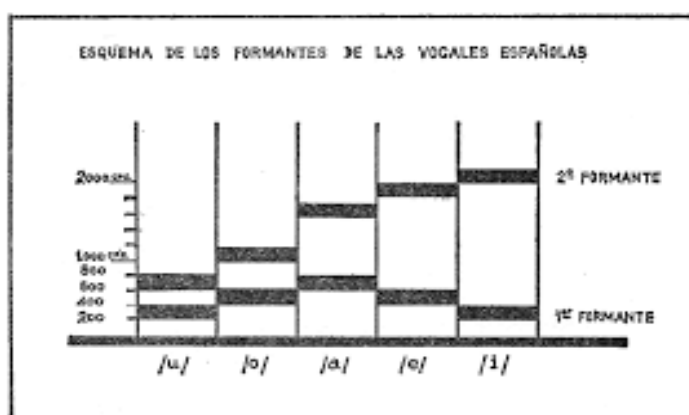
- Abertura mínima: que identifica a /i,u/ con un primer formante que no sobrepasaría los 400Hz.

Respecto a la configuración de la cavidad bucal, que será la que determine el segundo formante, Alarcos (1950:50) diferencia tres variantes que determinarán si los sonidos producidos son graves, medios o agudos:

- Realización posterior: producirá los sonidos graves /u,o/. Los valores medios<sup>3</sup> del segundo formante son: 700 Hz<sup>4</sup> para /u/ y 1000 Hz para /o/.
- Realización media: correspondiente a /a/ y con un valor medio del segundo formante no superior a 1500 Hz.
- Realización anterior: producirá, en este caso, los sonidos agudos /i,e/. Teniendo este segundo formante un valor medio de 2000 Hz para /i/ y 1800 Hz en el caso de /e/.

Alarcos (1950) resume esta situación en su libro con el siguiente esquema:

ESQUEMA 1. Esquema de los formantes de las vocales españolas. Fuente: Alarcos (1950:147)



Por último, cabe señalar otra caracterización propuesta por la Real Academia Española (2011) basada en tres rasgos distintivos de las vocales españolas. El primer rasgo hace referencia a una posición elevada de la lengua, *alto*; el segundo rasgo, por el contrario, se refiere a una posición baja de la lengua en la cavidad bucal, *bajo*; y, por último, encontramos el rasgo *retraído*, que se refiere a que la lengua se encuentra en la parte posterior de la cavidad bucal.

3 Cabe destacar que la Real Academia Española (2011) especifica unos valores medios muy cercanos a los que describe Navarro Tomás.

4 Navarro Tomás se refiere a los hercios como ciclos por segundo (c.p.s.) ya que no fue hasta 1960 cuando la Conferencia General de Pesos y Medidas adoptó el nombre de hercio oficialmente.

Esta aproximación se puede representar en un cuadro de la siguiente forma:

CUADRO 3 Cuadro de rasgos distintivos de los segmentos vocálicos del español. Fuente: Real Academia Española (2011: 79)

	/i/	/e/	/a/	/o/	/u/
alto	+	-	-	-	+
bajo	-	-	+	-	-
retraído	-	-	+	+	+

Diversos autores, como Navarro Tomás (1918: §49-§71) o Alarcos (1950: 49), han afirmado la existencia de distintas variantes vocálicas que dependen del contexto en el que las vocales se sitúan. Para Alarcos (1950) existen tres producciones distintas de /a/: la realización media [a], una realización palatal [a̟] cuyo segundo formante se aproxima a la realización de /e/ y una realización velar [a̠] en la que su segundo formante se aproxima, en esta ocasión, al del fonema /o/. Navarro Tomás también describe este fenómeno y añade además los contextos en los que estas variedades aparecen. Según Navarro Tomás (1918: §58) la producción palatal [a̟] aparece ante las consonantes escritas: *ch*, *ll* y *ñ*<sup>5</sup>. El autor también afirma que la diferencia con la vocal media es prácticamente imperceptible y que por esa razón no deben considerarse sonidos distintos (Navarro Tomás (1918: §58). La realización velar también aparece en distintos contextos según Navarro Tomás (1918: §59): en contacto con *x* o *g*, en sílaba cerrada por *-l* y en formas enfáticas y afectadas.

Respecto a las vocales medias, Alarcos (1950) defiende la existencia de una variante cerrada [e̞, o̞] y otra abierta [e̠, o̠]. Navarro Tomás también (1918: §52, §53) define las situaciones en las que estas producciones aparecen: sílaba abierta acentuada, sílaba cerrada por *n* y *s* y en sílaba abierta con acento secundario. Para [e̞] y ante vibrante, diptongo [ei̞] y en sílaba cerrada por *r*, *l* o consonante oclusiva para [e̞].

En el caso de /o/ Navarro Tomás expone los siguientes contextos en los que aparecen las distintas variantes. En el caso de [o̞] Navarro Tomás (1918: §61) explica que aparece en sílaba abierta, tanto acentuada como con acento secundario. Por otro lado, los contextos en los que aparece [o̠] son: en

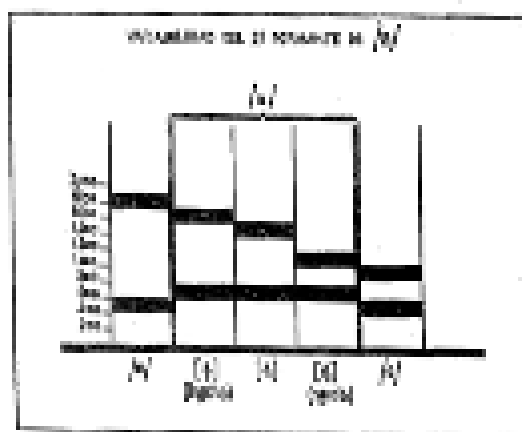
5 A lo largo de este apartado se han utilizado las representaciones gráficas de los fonemas, en parte, porque es lo que encontramos en el texto fuente, en parte, porque consideramos que de esta forma la comprensión será más fácil.

contacto con vibrante, en sílaba cerrada con acento secundario y, por último, en sílaba cerrada por *r* y *l*.

Respecto a /u/ e /i/ Alarcos (1950: 149) defiende que pueden ser realizados abiertos o cerrados dependiendo del contexto en el que se encuentren pero “Ninguno de los dos matices pasa de ser simple variante combinatoria de dos fonemas únicos” (Alarcos 1950: 149).

Estas variantes se definen acústicamente por la frecuencia del segundo formante. En el caso de las dos variantes de /e/, que son [e̞] y [e̠], la frecuencia del segundo formante serían 1700 Hz ( casi la frecuencia de /a/) para [e̞] y 1900 Hz (casi la frecuencia de /i/) en el caso de [e̠]. A su vez Alarcos (1950) también define los formantes de las variantes de /o/. las frecuencias de los segundos formantes de estas variantes son: 1100 Hz ( muy cercano a /a/) para [o̞] y 800 Hz (se acerca a la frecuencia de /u/) para la realización [o̠]. Para ilustrar estos cambios de frecuencia Alarcos se sirve del siguiente esquema:

ESQUEMA 2. Variabilidad del 2º formante de /a/. Fuente: Alarcos (1950: 148)



No obstante, existen distintos autores que no están de acuerdo con las afirmaciones de Navarro Tomás, como puede ser Veiga (2002: 73) “las diferencias de realización que se puede basar en estos criterios<sup>6</sup> son, en general, pequeñas”. Veiga hace referencia a que las distintas variantes vocálicas no son contextuales, es decir, no aparecen siempre igual ni en todos los hablantes, ni en todos los contextos. En la misma línea encontramos a la Real Academia Española (2011: 94): “Parecen existir numerosos ejemplos que demuestran la falsedad de la hipótesis de un condicionamiento riguroso del contexto segmental con respecto a la abertura y el cierre de las vocales”. Para Veiga (2002) las únicas realizaciones que son relevantes son las orales y las nasales y solo trabaja con estos diez

6 Los criterios referidos son grado de abertura o tensión.

alófonos a lo largo de su libro.

Por último, conviene destacar que, a pesar que distintos autores afirmen la existencia de distintas realizaciones vocálicas, todos coinciden en que estas variantes carecen de valor fonológico, lo que convierte al sistema vocálico del español en un sistema que podríamos considerar de relativa simplicidad, como afirma la Real Academia Española (2011): “Se distancia en esto el español de las lenguas con sistemas vocálicos complejos, que concentran en el subsistema vocálico buena parte de su variabilidad segmental” (2011: 75). A continuación pasamos a explicar el fenómeno de la nasalidad en el sistema vocálico.

### 2.3. Realizaciones vocálicas nasalizadas

Quilis (1997) define los fonemas nasales de esta forma:

Los sonidos nasales se producen cuando el velo del paladar está separado de la pared faríngea, encontrándose, por lo tanto, abierto, el conducto nasal. Puede ocurrir:

2) que el velo del paladar esté separado de la pared faríngea, y que, al mismo tiempo, el conducto oral esté abierto, como, por ejemplo, para la emisión de la vocal nasalizada [ẽ] de la palabra [ũmãnãmẽŋte] humanamente (fig.4.8), este tipo de sonidos vocálicos recibe el nombre de oronasales o vocales nasales” [...] [Quilis 1997: 24]

Cabe destacar también las reglas de distribución que este autor propone con respecto a las vocales nasales: “Un fonema vocálico se realiza como vocal nasal cuando se encuentra : a) entre dos consonantes nasales: [mãno] mano [mãñãna] o[mãñãna] mañana; b) después de pausa y antes de consonante nasal [ãmãmãŋtar] amamantar, [ẽŋtren] entren.” (Quilis 1997: 37). Reglas que comparte también con Navarro Tomás (1918: §38). Al igual que ocurría con las variantes vocálicas, la nasalidad en el español carece de valor fonológico, como atestigua el siguiente fragmento:

Puede afirmarse, por tanto, que el español adopta, con respecto a la nasalización, las dos soluciones menos marcadas y más esperables fonológicamente: no posee segmentos contrastivos nasales en su inventario de segmentos vocálicos, aunque, por influencia del contexto, pueden aparecer realizaciones nasales que poseen carácter estrictamente fonético.

[Real Academia Española 2011: 104]

En la misma línea encontramos a Navarro Tomás (1918: §38), cuando afirma: “La nasalización de las vocales no tiene en español la importancia que en francés y en portugués”



## 2.4. Diptongos

Se llama diptongo a la coincidencia de dos vocales en una misma sílaba. La vocal con mayor abertura es la que conforma el centro silábico, la otra por lo tanto constituirá el margen silábico que puede ser prenuclear o postnuclear.

El castellano posee dos tipos de diptongos, los diptongos crecientes y los diptongos decrecientes. Quilis define de esta forma el diptongo creciente:

[...] la vocal que forma el núcleo silábico está situada en posición secundaria, por lo que los órganos articulatorios, principalmente la lengua, se desplazan desde una posición cerrada a una abierta. La vocal más cerrada recibe en este caso el nombre de semiconsonante, y ocupa una posición silábica prenuclear. Se transcribe fonéticamente por estos signos: [j] o [w]. [Quilis 2003: 65]

La relación de los diptongos crecientes en el castellano es: [ja], [je], [jo], [ju], [wa], [we], [wi] y [wo].

Por otro lado, tenemos los diptongos decrecientes, que son definidos de la siguiente forma:

[..] la vocal que forma el núcleo silábico está situada en primera posición, por lo que los órganos articulatorios se desplazan desde una posición abierta a una cerrada. La vocal más cerrada recibe en este caso el nombre de semivocal y ocupa una posición silábica postnuclear. Se transcribe fonéticamente por los signos [i̯] y [u̯]. [Quilis 2003: 66, 67]

Los diptongos decrecientes que aparecen en el castellano son los siguientes: [ai̯],[ei̯],[oi̯],[au̯], [eu̯],[ou̯].

La Real Academia Española (2011: 344) señala que en el caso del español los diptongos crecientes aparecen con mucha mayor frecuencia que los diptongos decrecientes. Otra característica que aporta es la de la inclinación a que la sílaba en la que se encuentra el diptongo sea la sílaba acentuada.

## 3. Vocalismo del portugués

La lengua portuguesa cuenta con un sistema vocálico de mayor complejidad que el de la lengua española. Numerosos autores subdividen este sistema en realizaciones tónicas y átonas,

diferenciando, este último, en realizaciones pretónicas y postónicas. Algunos autores, como puede ser Barbosa (1965, 1994), llegan incluso a distinguir entre vocales pretónicas iniciales o seguidas de consonante.

Esta complejidad no solo se refleja en la caracterización de la tonicidad o atonicidad de las vocales, sino que también se manifiesta en la existencia de un mayor número de fonemas dentro del sistema. La diferencia de complejidad se llega dar incluso dentro de la lengua portuguesa, con contrastes entre el portugués europeo y el brasileño, como se explica a continuación.

### 3.1. Vocales tónicas orales del portugués

En primer lugar se caracterizarán las vocales portuguesas orales en posición tónica, tanto en Portugal como en Brasil; en segundo lugar, las vocales átonas del portugués.

CUADRO 4. Rasgos articulatorios de las vocales tónicas portuguesas. Fuente: Cunha y Cintra 1984:

36

	Anteriores ou palatais	Médias ou centrais	Posteriores ou velares	
Fechadas	[i]		[u]	+ altas
Semi-fechadas	[e]	[ɐ]	[o]	-altas -baixas
Semi-abertas	[ɛ]		[ɔ]	+ baixas
Aberta		[a]		+baixas
	-recuadas -arredondadas	+recuadas -arredondadas	+recuadas +arredondadas	

Este cuadro presenta un sistema vocálico de mayor complejidad que el del español, consta de ocho fonemas vocálicos distintos, frente a los cinco que tiene nuestro sistema. Como mayor diferencia, destaca el valor fonológico que se otorga a los pares de vocales medias palatales y velares, rasgo del que carece el castellano.<sup>7</sup>

7 Como se vió anteriormente Navarro Tomás (1918) defiende la existencia de la producción de los sonidos [ɛ] y [ɔ] dentro del castellano; pero estos, al contrario que en el portugués, carecen de valor fonológico. De este fenómeno también se hace eco RAE y ASALE (2011): La estructura silábica sería el factor que más influiría en el proceso de abertura. Así, las realizaciones de las vocales /e/ y /o/ serían más abiertas en sílaba trabada (acabada en consonante) que en sílaba abierta (acabada en vocal), excepto en los casos de [e] seguida por las consonantes [m], [n], [s], [d], y [θ]. (2011: 94)

La principal diferencia en las vocales tónicas del portugués hablado en Portugal y el hablado en Brasil viene dada por el sonido [ɐ]. Si bien en las dos variantes suele aparecer en la misma posición, posición tónica antes de nasal, la diferencia estriba en que en el caso del portugués europeo existe una oposición de bajo rendimiento entre los sonidos [ɐ] y [a], como explican Cunha y Cintra:

No português europeu normal, [ɐ], quando tónico, também aparece, na maioria dos casos, antes de consoante nasal, a exemplo de cama, cana e sanha. Mas nessa mesma situação tónica existe uma oposição de pequeno rendimento entre [a] y [ɐ]. É a que se observa, nos verbos da 1ª conjugação, entre as primeiras pessoas do plural do presente (ex: amámos [á'mamũ]) e do pretérito perfeito do indicativo (ex:[á'mamũ]). Neste caso, temos pois, de considerar a existência de fonemas diferentes. [Cunha y Cintra 1984: 37]

### 3.2. Vocales átonas no finales del portugués

Existe una gran diferencia entre las dos grandes variedades del portugués a la hora de producir las vocales átonas. Debido a esta diferencia presentaremos las vocales átonas de forma separada, por un lado las vocales átonas de Brasil y por otro el otro las vocales átonas de Portugal.

Comenzamos por las vocales átonas en Brasil en posición no final, reunidas en el siguiente cuadro:

CUADRO 5. Rasgos articulatorios de las vocales atónas en posición no final del portugués de Brasil.

Fuente: Cunha y Cintra 1984: 38

	Anteriores ou palatais	Média ou central	Posteriores ou velares
Fechadas	[i]		[u]
Semi-fechadas	[e]		[o]
Aberta		[a]	

Como podemos observar, desaparece la distinción entre las vocales semiabiertas y semicerradas, quedando únicamente las semicerradas. Por último, cabe destacar que, aunque no se aprecie en el cuadro anterior, la diferencia entre las dos vocales palatales queda muy reducida, manteniéndose por muy poco (o incluso desapareciendo) su distinción.

Pasaremos a continuación a las vocales átonas no finales en Portugal y detallaremos las principales diferencias con el portugués de Brasil.

CUADRO 6. Rasgos articulatorios de las vocales átonas en posición no final del portugués de Portugal. Fuente: Cunha y Cintra 1984: 39

	Anterior ou palatal	Médias ou centrais	Posterior ou velar
Fechadas	[i]	[ɐ]	[u]
Semi-fechadas		[α]	

En los cuadros 4 y 5, podemos observar la gran divergencia entre las dos variantes principales del portugués. En primer lugar destaca la desaparición de la oposición entre [e] y [ɛ], resultando en este caso, no el sonido [e] de Brasil, sino un sonido nuevo que no aparece en el sistema vocálico tónico, [ɐ]. Se trata de un alófono de /e/, caracterizado como una vocal central y alta. Este sonido vocálico es exclusivo de la variante europea y, por lo tanto, no tiene correlación con ningún sonido en Brasil.

Otra diferencia notable entre los dos sistemas es que, mientras en Brasil se mantenía la oposición entre [o] y [u], no ocurre lo mismo en Portugal, quedando el conjunto de las vocales posteriores reducido a [u] independientemente de que aparezca la grafía < o > o < u >.

La última gran diferencia que encontramos es la de la pronunciación de la vocal representada gráficamente por la letra < a > . Esta vocal es producida en el caso del portugués mediante el sonido [α], sonido que no encontramos en el sistema vocálico átono del país americano.

### 3.3. Vocales átonas en posición final del portugués

A continuación presentamos el cuadro de vocales átonas en posición final absoluta en el portugués de Brasil:

CUADRO 7. Rasgos articulatorios de las vocales átonas en posición final del portugués de Brasil. Fuente: Cunha y Cintra 1984: 39

	Anterior ou palatal	Média ou central	Posterior ou velar
Fechadas	[i]		[u]
Aberta		[a]	

Como se puede ver, la oposición que existía entre las vocales palatales ha desaparecido, quedando únicamente [i], vocal representada en la escritura por la grafía < e > . Sucede el mismo fenómeno con las vocales velares apareciendo, de nuevo, el sonido más cerrado del par; en este caso [u]. Este elemento aparece representado en la escritura por la grafía < o > .

En resumen, nos encontramos con una simplificación del sistema vocálico que tiene como resultado la supresión de la distinción entre vocales cerradas y medias y la aparición únicamente de los elementos vocálicos cerrados.

Por último, tenemos el caso del portugués europeo:

CUADRO 8. Rasgos de articulación de las vocales átonas en posición final absoluta del portugués de Portugal. Fuente: Cunha y Cintra 1984: 40

	Médias ou centrais	Posterior ou velar
Fechadas	[e]	[u]
Semi-fechada	[ɐ]	

Como ocurre en Brasil la serie posterior se ve reducida a una vocal, [u]. Por la contra en posición final átona no aparece el sonido [i], correspondiente a la grafía < e >, sino la vocal [e]. Por último, hay que destacar que vuelve a aparecer la vocal media semicerrada [ɐ], como ya ocurría con las vocales átonas no finales.

En resumen, podemos observar que el sistema vocálico del portugués posee una mayor complejidad que el español. Destaca la variabilidad de este sistema, que depende del acento y de la posición que ocupe la vocal dentro de la palabra.

### 3.4. Diptongos del portugués

Dentro del portugués existen dos divisiones a la hora de clasificar los diptongos: la división de crecientes y decrecientes (al igual que en el castellano) y también una división entre diptongos orales y nasales.

La lista de diptongos decrecientes en portugués guarda bastante similitud con la del español, si bien comprende además, como es lógico, los diptongos en los que se combinan sonidos vocálicos que no aparecen en el castellano. La lista de diptongos decrecientes en portugués es: [aj],[ɔj],[aw],[ej][ɛj],[ew],[ɛw],[iɥ],[oj],[ɔj] y [uj].

Cabe destacar la situación de los diptongos [ow] y [ɔw] :

No português de Rio de Janeiro e de algumas regiões do Brasil, devido a vocalização do l em final absoluta ou em final de sílaba, ouvem-se os ditongos [ow] e [ɔw] em palavras como gol [ˈgɔw], soltar [sɔwˈtar]; sol [ˈsɔw], molde [ˈmɔwdi]. [Cunha y Cintra 1984: 49]

En cuanto a los diptongos crecientes, son prácticamente inexistentes dentro de la lengua portuguesa: “Os DITONGOS CRESCENTES aparecem como frequência no verso. Mas na linguagem do colóquio normal só apresentam estabilidade aqueles que têm a semivogal [w] precedida de [k] (grafado q) ou do [g].” (Cunha y Cintra 1984: 48)

Por último, tenemos los diptongos nasales decrecientes, diptongos que no aparecen en el español. Al contrario que los diptongos estudiados anteriormente estos presentan ortográficamente distintas posibilidades:

- [õj]: Además de aparecer con las grafías < ãe > y < ãi > en las distintas variedades del idioma, en el portugués de Portugal también aparece cuando se da la grafía < em > a final de palabra o < en > en el interior de palabras derivadas.
- [õw]: Aparece cuando se dan dos grafías < ão > y < am >.
- [ẽj]: corresponde con las grafías < em > y < en > en este caso en el portugués de Brasil.
- [õj]: únicamente corresponde con la grafía < õe >.
- [ũj]: corresponde a la grafía < ui >.

### 3.5. Vocales Nasales del portugués

Las vocales nasales aparecen en más situaciones en portugués que en castellano. Además de los dos casos que menciona Quilis, en portugués la nasalización vocálica también aparece cuando la vocal se encuentra en una sílaba trabada por /N/.

Las vocales nasales portuguesas se pueden clasificar de la siguiente forma:

CUADRO 9. Rasgos articulatorios de las vocales nasales en el portugués. Fuente: Cunha y Cintra 1984: 37

	Anteriores ou palatais	Média ou central	Posteriores ou velares	
Fechadas	[ĩ]		[ũ]	+altas
Semi-fechadas	[ẽ]	[ã]	[õ]	-altas -baixas
	-recuadas -arredondadas	+recuada -arredondada	+recuada +arredondadas	

Como se puede ver en el cuadro, los autores afirman que el fenómeno de la nasalización únicamente se da en las vocales cerradas o semicerradas. Señalan también que solamente en algunas variedades regionales aparece la nasalidad en vocales abiertas, produciendo realizaciones semejantes a las del francés.

Existe una gran divergencia entre los estudiosos a la hora de clasificar las vocales nasales del portugués. Si bien hay autores que defienden la postura de diferenciar estas realizaciones vocálicas nasales como fonemas, como pueden ser Head (1964) o Silveira (1986), la postura predominante es la de considerar estos fonemas como una suma de una vocal oral + un elemento nasal. Esta postura la encontramos en autores como Câmara Jr. (1953), Barbosa (1994) o Cunha y Cintra (1984: 38): “Do ponto de vista fonológico ou fonemático, as vogais nasais do português têm sido interpretadas como realizações dos fonemas orais correspondentes em contacto com um fonema consonântico nasal que, acusticamente, é imperceptível ou quase imperceptível.”

Dejando a un lado este debate, lo relevante para este trabajo es la existencia de estas vocales nasales dentro del portugués y su pronunciación en los estudiantes portugueses del español como lengua extranjera. Esta problemática se ha venido señalando habitualmente como atestigua el siguiente fragmento de una publicación del año 1978:

La inexistencia de fonemas vocálicos nasales en español origina también serios problemas: el hispano-hablante encuentra gran dificultad en producirlos normalmente, mientras que el brasileño, por su parte, tenderá a nasalizar las vocales españolas seguidas de consonante nasal. Esta tendencia se manifiesta notoriamente en la pronunciación de la / a / seguida de consonante nasal (hétero-silábica o no), por ejemplo en palabras como ANTES, ESPAÑA, CAMA, MANO

que serán automáticamente pronunciadas [entes, espene, keme, meno] . [Hoyos-Andrade 1978: 372]

Estas diferencias tendrán como resultado distintas dificultades recurrentes en los estudiantes lusófonos de ELE. A ellas se dedica el siguiente apartado.

#### **4. Dificultades más comunes en la pronunciación de las vocales españolas por parte de aprendientes lusohablantes de ELE**

##### **4.1. Apertura de [e] y [o]**

En los estudiantes lusófonos de español existe una tendencia a la apertura de las vocales [e] y [o] y pronunciarlas [ɛ] y [ɔ] en contextos en los cuales aparezcan así en portugués.

Este problema es señalado en varios trabajos y en alguno se llega a afirmar que se trata de uno de los errores más difíciles de erradicar en los estudiantes, como explica Otero Brabo Cruz (2004: 110): “Los fenómenos que más afectan a nuestros sujetos<sup>8</sup> fueron la abertura vocálica, la sonorización (/s/ - /z/) y la velarización de la r múltiple”. Hay que destacar también lo afirmado por Arbulu (2000: 78): “Es posible que nuestra informante fluctúe entre una realización cerrada, como la española, y una abierta en aquellos contextos fonológicos o en condiciones de acento que permitan una articulación más abierta en su lengua materna”.

Otro trabajo que atestigua este fenómeno es el de França Daka (2015), quien afirma la existencia de una realización abierta de las vocales medias tónicas del español por parte de los estudiantes lusohablantes, tanto en contextos en los que sí aparece esta realización en el castellano como en los que no. La autora se sirve de distintas palabras para ejemplificarlo, y llega a la siguiente conclusión: “Es evidente, entonces, la transferencia de la abertura vocálica de la lengua materna en las producciones orales de las informantes en la lengua meta.” (França Daka 2015: 32)

Por último, ilustramos esta dificultad con el ejemplo que tenemos en el texto de Paprocki (2017). La autora realizó un test a catorce alumnos de español de la universidad comunitaria de Canoas centrándose, entre otros elementos, en la apertura de las vocales. Percibió distintas producciones

---

<sup>8</sup> Con “sujeto” la autora hace referencia a estudiantes de la licenciatura de español impartida en universidades brasileñas.



dependiendo de la palabra, oscilando de la producción abierta del fonema /e/ en la palabra *analgésicos* por parte de 11 de ellos o la realización de /o/ como /ɔ/ en la primera sílaba de la palabra *ojos*. Al igual que en el ejemplo anterior Paprocki llega a la misma conclusión que França Daka: “Esses resulta dos mostram, portanto, a forte interferência do português como L1 na pronúncia de sons do espanhol como LE.” (Paprocki 2017: 22)

#### 4.2. Cierre en posición átona de [e] y [o]

Otro de los elementos problemáticos que se encuentran los hablantes portugueses a la hora de aprender español es la tendencia a cerrar las vocales [e] y [o] en posición átona hasta ser pronunciadas como [i] o [u], especialmente en hablantes brasileños. También encontramos distintas referencias en diferentes trabajos sobre este problema:

La neutralización de la postónica final es otro proceso bastante recurrente en el portugués brasileño (PB). En esta regla, las vocales medias /e, o/ en posición final se convierten en [i, u], haciendo que el sistema vocálico en esta posición se reduzca a tres vocales, es decir, /i/, /a/, /u/. (...) Los estudiantes brasileños de ELE muchas veces transfieren ese rasgo del portugués a la hora de hablar en español, como lo constatamos en los siguientes ejemplos:

Tabla 6 – Cuadro comparativo

Producción del aprendiz	Forma en español	Forma ortográfica
niñ[u]	niñ[o]	niño
camin[u]	camin[o]	camino
latin[u]	latin[o]	latino
verd[i]	verd[e]	verde
quem[i]	quem[e]	queme
pein[i]	pein[e]	peine

[Bassols e Israel 2014: 4]

Otro trabajo que sigue la misma línea es el realizado por Aguiar Falcao, en él encontramos referencias a producciones de alumnos que, seguramente influidos por su lengua materna, tienden a esta relajación de los fonemas /e/ y /o/ en posición átona especialmente en las posiciones finales de palabra. Cabe destacar que este fenómeno puede acarrear un error no solo fonético sino también fonológico: “(...)na palavra despensa [despensa] que se pronunciado o primeiro fonema /e/ como /i/, ou seja, como dispensa [dispensa], terá seu significado alterado, pois a primeira palavra significará o lugar onde se guardam os alimentos e a segunda dar, conceder.” (Falcão 2012: 3)

### 4.3. Nasalización vocálica

Como hemos visto anteriormente, la nasalización tiene gran importancia dentro del sistema vocálico del portugués. Esta relevancia influye en gran medida a la hora de aprender español ya que es transferida a la producción oral de los estudiantes. Encontramos múltiples referencias a este fenómeno. Tenemos por ejemplo lo expuesto por Paprocki (2017) en su estudio: “Na palavra cidadão, os 14 graduandos<sup>9</sup> nasalizaram as duas vogais “a”, não fazendo a abertura completa da vogal.” Esta nasalización también se destaca en:

La nasalización de las vocales es un proceso categórico en el portugués de Brasil, aunque la nasal pertenezca o no a la misma sílaba de la vocal nasalizada [...] Cuando los estudiantes brasileños aprenden el español, acostumbran transferir esa nasalización para la LE en todos los casos. [...] Sin embargo, es importante destacar que el grado de nasalización en español se hace casi imperceptible en comparación con el portugués. [Bassols e Israel 2014: 5]

Mostramos ahora un ejemplo en el cual se señala la persistencia de este fenómeno y, por lo tanto, el peligro de que este error se fosilice:

Se percibe que todos los participantes producen la vocal [a] nasalizada, no hay diferencia entre los que cursan el sexto semestre y los del segundo, tampoco hay diferencia entre los que son naturales de ciudades de la frontera y los de otras ciudades del país. La [a] y otras vocales nasalizadas son sonidos típicos en la lengua portuguesa, de la que los aprendientes de español no suelen despegarse. [Capozzi y Santos Gonçalves 2015: 7]

Por último, cabe destacar que es posible que esta dificultad venga dada por la pronunciación de los propios profesores, como señalan Alves y Loureiro (2002). Estos autores se percataron de que en un centro de estudios de Río de Janeiro este fenómeno persistía a pesar de que el alumno llevase estudiando el español un gran número de años, principalmente en el caso de la [a]. Decidieron entonces realizar un estudio en el cual se entrevistaron con distintos profesores de español vinculados al centro. Los resultados fueron que el 80% de los profesores producía este elemento, estos autores postulan entonces que la nasalización de los alumnos tenía como origen del problema a los propios profesores.

---

9 Se refiere a catorce alumnos de español de la IES Comunitária de Canoas-RS .

#### 4.4. Vocalización de <-l>

Otro fenómeno a tener en cuenta es la vocalización de la <-l> en posición de final (de sílaba o de palabra). En el portugués de Brasil, como ya hemos señalado anteriormente, existe la tendencia de vocalizar la <-l> final y pronunciarla como la semiconsonante [w]:

Outro problema de pronúncia verificado nos alunos e consequência também da interferência da língua materna é o hábito de vocalizar o fonema linguoalveolar /l/ em final de sílaba espanhola, transformando-o na semivogal /w/, que corresponde ao som da letra u, como nas palavras “mal” e “algo”, a exemplo do que ocorre no português. Essa vocalização não é admitida na língua espanhola. [ Falcão 2012: 7]

En su estudio, Paprocki (2017), señala la forma en la que los estudiantes alternan la producción correcta en algunos casos con la errónea en otros, por ejemplo, de los catorce alumnos, nueve realizaron como /u/ el fonema lateral de *analgésicos*, en el caso de *al* esta interferencia apareció en ocho de los catorce alumnos. La autora vuelve aquí a subrayar “a forte interferência do português como L1.” (Paprocki 2017: 17)

#### 4.5. La armonía vocálica

En el portugués brasileño existe una tendencia a la armonía vocálica. Se trata de un fenómeno asimilatorio en el que una vocal adquiere una o más de las características de otra vocal, normalmente adyacente. En el caso que nos ocupa el fenómeno se da en las vocales medias ([e] y [o]) pretónicas. Estas vocales medias pasan a ser altas cuando en la siguiente sílaba de la palabra encontramos una vocal alta [i] o [u]. (Bassols e Israel 2014)

Nos encontramos por lo tanto ante una armonía fuerte o prototípica:

En el modelo prototípico los rasgos se extienden desde un elemento situado en una posición privilegiada desde el punto de vista perceptivo ( la raíz, la sílaba tónica, la sílaba inicial...) hasta elementos situados en una posición relativamente débil ( los afijos, las sílabas átonas,...) . [Jiménez y Lloret 2007: 1]

Este fenómeno se puede explicar mediante la siguiente tabla:

CUADRO 10: Cuadro comparativo de vocablos con vocales medias pretónicas /e/ y /o/ que se transforman en vocales altas /i/ y /u/ en portugués. Fuente: Bassols e Israel 2014:4

Producción del aprendiz	Forma en español	Forma ortográfica
p[i]pino	p[e]pino	pepino
v[i]stir	v[e]stir	vestir
[i]stilo	[e]stilo	estilo
m[u]rir	m[o]rir	morir
m[u]nitor	m[o]nitor	monitor
p[u]sible	p[o]sible	posible

#### 4.6. Diptongación en interior de sílaba

Como ya hemos visto, en el portugués existe la tendencia de pronunciar en algunas situaciones las vocales escritas <e, o > como [i] y [u] respectivamente. Esta problemática puede suponer una dificultad más a la hora de aprender español por parte de los hablantes lusófonos. Puede acarrear una pronunciación incorrecta ante encuentros vocálicos en los que estén incluidas estas grafías, como señalan Bassols e Israel:

El estudiante brasileño acostumbra pronunciar las secuencias vocálicas como en su lengua materna, como lo vemos en el siguiente cuadro.

Tabla 16 – Cuadro comparativo

Producción del aprendiz	Forma en español	Forma ortográfica
golp[ja]r	golp[ea]r	golpear
k[wé]te	k[oé]te	cohete
alm[wa]da	alm[oa]da	almohada
m[ja]mó	m[ea]mó	me amó

[Bassols e Israel 2014: 10]

Otra dificultad que los aprendices se encuentran en este aspecto es la tendencia de los hablantes de portugués de producir la nasal en posición de final de palabra como un fonema vocálico y crear, por lo tanto, un diptongo allí donde en español no debería haberlo:

La diptongación de la nasal en posición de coda es una transferencia y un fenómeno que ocurre en los estudiantes brasileños cuando hablan o leen en la Lengua Española. Al empezar a estudiar la LE, los alumnos suelen transformar la nasal /N/ en coda en una vocal, formando con la vocal antecedente un diptongo, es decir, ‘son’ [‘sou □]. Esa transferencia resulta del uso inadecuado en

español de una regla característica del portugués de Brasil. Los brasileños dicen ['vja □ej], 'viagem', creando un diptongo en la secuencia '-em'. [Bassols y Santos 2011: 116, 117]

En el mismo trabajo las autoras realizan un estudio de la incidencia de este problema en aprendices de español de primer año. Los resultados que aportan de un determinado grupo de aprendices son los siguientes:

En esta tabla, percibimos que la mayoría de los estudiantes transfirieron la característica de su LM. Solamente tres estudiantes presentaron un número reducido de diptongación, el AD2, o sea, un 8,5%; el AD6, un 4,2%; y el AD7, un 12%. [Bassols y Santos 2011: 119]

#### 4.7. Epéntesis vocálica

Se trata de un fenómeno que aparece en el portugués de Brasil. Consiste en la inclusión de un fonema vocálico (de corta duración) que se incorpora entre un grupo consonántico que resulta extraño en la lengua portuguesa. Nos encontramos, pues, ante otra dificultad a la que se enfrentan los hablantes de portugués a la hora de aprender castellano, como indica Silva Martínez (2016: 52): "Evidenciando assim, a aplicação de um padrão geral na língua materna e na aquisição de uma segunda língua". La autora afirma que las posiciones más comunes en las que aparece esta vocal epéntica en Brasil son ante los grupos consonánticos [bt] y [kt]. También aparecen en:

- a. Oclusiva + Nasal: [pi.n]eu [gi.n]omo a[di.m]irar
- b. Oclusiva + Fricativa: [pi.s]icologia a[bi.s]urdo a[di.v]ertir
- c. Oclusiva + Oclusiva: ca[pi.t]ar o[bi.t]er pa[ki.t]o
- d. Fricativa + Oclusiva: a[fi.t]a
- e. Nasal + Nasal: a[mi.n]ésia. [Silva Martínez 2016: 56]

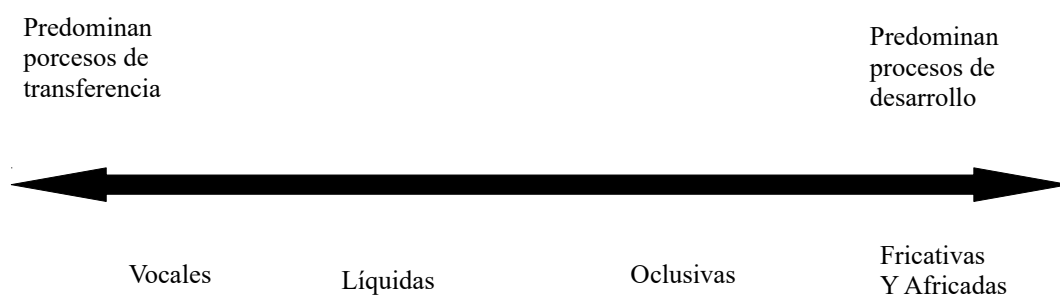
Al respecto de la duración de las vocales epénticas, Silva Martínez (2016) señala que, en general, la duración de las vocales epénticas es inferior a la duración de las vocales regulares. En su trabajo aporta datos de la duración de la vocal epéntica [i], que ronda los 0,029 milisegundos, y los compara con el valor medio de las vocales equivalentes, 0,111 milisegundos. Como podemos observar, se trata de una diferencia de duración significativa.

CUADRO 11: Comparación de producciones de hablantes de portugués en las que aparece el fenómeno de la epéntesis mediante la inclusión de la vocal [i]. Fuente: Bassols e Israel 2014: 11.

Producción del aprendiz	Forma en español	Forma ortográfica
ad[i]mite	a[d]mite	admite
at[i]mósfera	a[t]mósfera	atmósfera
ob[i]strucción	o[b]strucción	obstrucción

Observamos, por tanto, una transferencia de características propias de la lengua materna al español. La transferencia es un fenómeno de gran importancia dentro de la pronunciación y provoca lo que se conoce como interlengua. La interlengua se puede definir como un conjunto de reglas creadas por el aprendiz y que son intermedias entre la L1 y L2, pero a la vez independientes de las mismas. Existen varios estudios centrados en la relación entre la interlengua y la pronunciación: Tarone (1978) o Eckman (1991).

Un estudio de gran relevancia para este trabajo, ya que explica la razón por la que la transferencia es la principal fuente de errores en la pronunciación del sistema vocálico, es el realizado por Hetch y Mulford (1982). En este texto los autores señalan que son los sonidos más fáciles, como los sonidos vocálicos, los que tiene una mayor tendencia a la transferencia, siendo los más difíciles los que tiene una tendencia mayor a los procesos de desarrollo. Esta explicación se podría explicar gráficamente de la siguiente forma (Iruela 2004: 78):



En relación con la transferencia, tanto Major (1987) como Wieden (1993) indican que es en el periodo inicial de aprendizaje en el momento en el que se da el mayor número de transferencias de una lengua otra. Teniendo en cuenta esto, el profesor debe tener cuidado de que estos errores no se sigan repitiendo en estados más avanzados del aprendizaje, porque se corre el riesgo de la fosilización.

## 5. Consideraciones didácticas

Existen distintos factores que influyen de manera negativa a la hora de enfrentarnos a la corrección fonética. Un gran número de autores señalan los pocos materiales que se centran, o que tocan de una forma tangencial, la corrección fonética dentro de los manuales de ELE.

Por otro lado, si comparamos el número de actividades dedicadas a la pronunciación con el total de actividades que presenta cualquier manual, podemos deducir la importancia dada a la pronunciación frente a otros aspectos de la lengua como pueden ser la gramática o el léxico, entre otros, y ver que está en clara desventaja a la hora de integrarla dentro de la programación de nuestra clase.[Aurrecoechea 2002: 35]

Esta visión sobre la enseñanza de la pronunciación viene en gran medida influida por el enfoque comunicativo que la enseñanza ha tenido en los últimos años. Con este enfoque lo que se busca es que el alumno pueda comunicarse en la lengua meta sin importar el acento, siempre que no se produzca un discurso ininteligible. Esta visión ha influido a la hora de la creación de nuevas didácticas, ya que, si no se considera importante, la dedicación de estos materiales hacia la corrección fonética es prácticamente nula. Otro factor que determina esta visión es la creencia de que la enseñanza posee un bajo grado de efectividad y, por lo tanto, se considera poco rentable dedicar tiempo en las aulas a este aspecto, principalmente en la enseñanza de adultos.

Otro de los problemas respecto al material es la escasez de materiales fonéticos desarrollados por expertos en la materia, como explica Llisterri: “es lógico suponer que enseñar a pronunciar requiere [...] también conocer la descripción fonética y fonológica de la lengua por una parte, y las causas de la interferencia fonética por otra.” (Llisterri 2003: 109)

Llisterri (2003) señala también la desvinculación de los ejercicios centrados en la pronunciación con el resto de materiales, siguiendo en estos momentos enfoques estructuralistas clásicos en lugar de los enfoques comunicativos que siguen la mayoría de campos de la enseñanza del español como lengua extranjera. La solución que este autor propone es un enfoque interdisciplinar en el que no solo se base en la comprensión de los factores que influyen en la transferencia y en una descripción fonética y fonológica de la lengua, sino que estos ejercicios se integren de una forma orgánica en los planteamientos curriculares más generales ya que: “la pronunciación constituye, como se señalaba al principio, una destreza más entre las que debe dominar quien aspire a comunicarse en otra lengua.” (Llisterri 2003: 110)

Esto se debe en gran medida a que incluso muchos de los profesores de la enseñanza del español como lengua extranjera consideran esta disciplina como de poca relevancia :

Asimismo, los propios profesores desatienden el ámbito de la fonética en el aula, bien porque se dejan llevar por los manuales, bien porque lo consideran un aspecto secundario; cediendo fundamentalmente todo el protagonismo a la gramática y, en menor medida, al vocabulario. Todo ello ha dado lugar a que se obvie la trascendencia de la pronunciación en la competencia comunicativa, la cual debe ser reconocida como base del aprendizaje de cualquier lengua, en tanto que las lenguas son productos naturalmente orales. [García Pérez 2017: 4]

En la misma línea, siendo más crítico con los profesores, tenemos a Serradilla (1999):

[...] gran parte de la culpa es de los profesores, que no se han preocupado nunca de enseñarles a hablar con corrección, bien por dejadez, bien porque creen que ellos no están capacitados para enseñar fonética [...], bien porque no lo consideran importante o bien porque ellos mismos no saben pronunciar bien el español [Serradilla 1999: 655]

Otra muestra de la visión que tienen los profesores acerca de la enseñanza de la pronunciación la tenemos en Aurrecoechea (2002), que realizó un cuestionario sobre la corrección fonética a 19 profesores de América y Europa que enseñan español tanto a nivel escolar como universitario. En su análisis del cuestionario la autora llega a la siguiente conclusión:

Analizando conjuntamente estas dos primeras preguntas llegamos a la siguiente conclusión: a pesar de que los profesores informantes parecen tener muy claro que su objetivo es que sus estudiantes puedan comunicarse a partir de una expresión oral adecuada y de una buena comprensión oral, la pronunciación es un área del español /LE a la que no le dan la importancia que se debiera. Es decir, los profesores en sus clases dan prioridad tanto a la comprensión como a la expresión oral y, sin embargo, no integran la enseñanza y la práctica de la pronunciación, en nuestra opinión, área fundamental y complementaria a las dos destrezas antes mencionadas. [Aurrecoechea 2002: 21].

En resumen, podemos atisbar que el principal problema se encuentra en la poca importancia que los profesores de español atribuyen a la corrección fonética. Esto puede ser debido en gran medida a la escasez de materiales de los que disponen. Aurrecoechea (2002) señala esta problemática que los profesores se encuentran y lo que la falta de materiales enfocados en este tema puede provocar en ellos: “Por una parte, la falta de bibliografía y de materiales especializados provoca una falta de formación que [...] Por consiguiente, pasa a considerar la práctica y enseñanza de la pronunciación como una tarea ardua y difícil de tratar en su clase.” (Aurrecoechea 2002: 3)



Cabe suponer, por lo tanto, que, cuando una de estas dos barreras caiga, la pronunciación tendrá un mayor peso en la enseñanza del español como lengua extranjera. Si, por ejemplo, los profesores toman mayor conciencia de la importancia de la corrección fonética en sus clases, reclamarán más materiales para desarrollar sus clases o en el caso contrario; si los manuales dan una mayor cantidad de materiales centrados en la enseñanza de la pronunciación les será más fácil a los profesores encontrar materiales para sus clases. Es necesario que una de estas dos barreras sea eliminada para conseguir así que la otra caiga y eliminar de esta forma el escollo presentado.

### **5.1.1. Eficacia de la enseñanza de la pronunciación**

Como ya hemos apuntado anteriormente, un factor que ha influido en gran medida en la visión que los profesores tienen a la hora de enseñar pronunciación en el aula es la duda de si esta enseñanza es realmente efectiva. Muchos autores han estudiado esta cuestión, aportando una gran disparidad de conclusiones. Por un lado, tenemos autores que afirman que la corrección fonética no depende de las técnicas empleadas por los profesores, sino que depende de las diferencias individuales de los aprendientes. En esta línea tenemos los estudios de Macdonald, Yule y Powers (1994) y Macdonald y Yule (1995). Estos estudios se han centrado en medir la eficacia de las distintas técnicas de la enseñanza de la pronunciación. Los datos recogidos señalan una gran abanico de eficacia en los resultados, lo cual indica para los autores que la corrección fonética no depende tanto de la forma de acercarse a ella sino de las diferencias individuales de cada alumno. En la misma línea tenemos el estudio de Purcell y Suter (1980), las conclusiones a las que llegan son que las variables que realmente influyen en una buena pronunciación dependen principalmente de factores del propio individuo: semejanza de la L1 a la lengua meta, capacidad de imitación oral, la convivencia con una persona nativa... Esta visión relega al profesorado a un papel prácticamente irrelevante en cuestiones que tengan que ver con la pronunciación.

Otros autores han querido comprobar la eficacia de uno de los métodos más utilizados en este campo, los ejercicios basados en los pares mínimos. Los pares mínimos, parejas de palabras que solo difieren en un fonema, son utilizados para que el aprendiz sea consciente y aprenda las distintas diferencias que existen entre dos fonemas que entrañen una particular dificultad para él. Hardy (1993: 25) señala que la utilidad de estos ejercicios es mínima a largo plazo, ya que, si bien a corto plazo las diferencias son evidentes para el aprendiz, estas diferencias se desdibujan casi por

completo a largo plazo y el aprendiz olvida las diferencias ya aprendidas. Aún más crítico es Gierut (1993: 229), que llega a afirmar que la utilización de pares mínimos provoca en el alumno la neutralización de la oposición fonológica.

Mucho más optimistas son Derwin, Munro y Wiebe (1998). Estos autores estudiaron a tres grupos distintos de la enseñanza de una L2 en un curso de 10 semanas de duración. Cada grupo tuvo un enfoque distinto respecto a la enseñanza de la pronunciación. Un primer grupo no recibió en ningún momento enseñanza específica acerca de la pronunciación. Los otros dos grupos en cambio dedicaron 20 minutos por clase a ejercicios centrados en este aspecto, uno centrado en rasgos segmentales y el otro en rasgos suprasegmentales. Los resultados mostraron una mayor corrección fonética de estos dos grupos, teniendo el grupo centrado en los rasgos suprasegmentales de la pronunciación una mejor comprensibilidad, un menor grado de acento y una mayor fluidez. Por otro lado, el grupo que realizó actividades basadas en grupos segmentales redujo significativamente su acento, pero en cambio no mejoró su fluidez. De este trabajo se puede inferir que la enseñanza de la pronunciación sí que tiene relevancia a la hora de conseguir una mayor corrección.

En resumen, si bien parece que hay una correlación entre la enseñanza de la pronunciación y su corrección, también parece ingenuo creer que el único factor que influye es la forma de enseñar este campo, ya que resulta innegable que el factor individual influirá significativamente en los avances que cada alumno tenga.

Otro problema al que se enfrentan los profesores es fijar un objetivo preciso en cuanto a la corrección fonética que una clase debe tener. Dentro de este contexto encontramos la explicación de Kenworthy (1987), quien afirma que el objetivo principal es que un alumno sea “cómodamente inteligible”, es decir, el profesor tiene que ayudar a que las producciones de los aprendices sean lo más claras posibles para los hablantes nativos de la lengua meta en cuestión. El profesor tendrá que reflexionar también acerca del propósito que esa clase tenga y el nivel que pueda alcanzar. Será por lo tanto una reflexión individual de cada profesor en cada situación concreta. En este aspecto Llisterri, de una forma exagerada, afirma:

Obviamente, el objetivo dependerá del análisis de las necesidades del grupo. Por mencionar dos casos extremos, las metas en cuanto a la enseñanza de la pronunciación serán radicalmente distintas en un curso de preparación de futuros agentes de servicios de inteligencia en el exterior que en un curso destinado a formar traductores literarios. Corresponde, por tanto, al profesor, a la vista de la especificidad del grupo, definir los objetivos que crea razonable alcanzar, sin olvidar el prudente consejo de R. Renard: “Le danger du perfectionnisme est d’entraîner des

conduites autistes” (Renard, 1979: 67) . [Llisterri 2003:94]

Incluso cuando los objetivos se encuentren dentro de unas pautas asignadas para cada nivel, como puede ser el caso del marco común europeo, el profesor se puede encontrar con esta problemática, como señala Alcoholado (2014: 5). En su texto se pregunta cuál es la diferencia entre un ritmo “bastante uniforme de B2” y el “habla continuada y comprensible de B1”. Continúa después haciéndose eco de los problemas a los que los profesores se tienen que enfrentar con esta clasificación: “Las interpretaciones pueden ser tan numerosas como examinadores haya, lo que desde luego no ayuda al profesor a preparar a sus alumnos para los distintos niveles.” (Alcoholado 2014: 5)

### **5.1.2. La clasificación equivalente**

En cuanto a dificultades a las que se enfrentan los aprendices cabe destacar lo que Flege (1987) describe como “clasificación equivalente”. Esta clase de interferencia se produce cuando los sonidos de la L1 y la L2 tienen una gran similitud. Lo que ocurre según Flege es que en la infancia, cuando se produce la adquisición de una L1, se crean una serie de categorías fonéticas en función de esta lengua que afecta en gran medida a la hora de adquirir una L2, ya que el aprendiz agrupa los fonemas similares en función de estas categorías ya asimiladas, creando una equivalencia errónea entre estos dos fonemas. Esta idea ya se puede reconocer en la fonología estructuralista de los años 30, como atestigua el siguiente fragmento de Trubetzkoy:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice [...] Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. [Trubetzkoy 1939: 2]

Este concepto pone en cuestión los ejercicios basados en el “escucha y repite”, ya que por mucho que el estudiante escuche y repita, esta repetición estará condicionada por la clasificación equivalente con lo que el aprendiente produce, sin percatarse en ningún momento, sonidos propios de su L1 en lugar de los similares de la L2. Esta problemática se dará también en las clases que se basen en que el alumno se grave y se autocorrija, como explica Llisterri (2003), aunque se disponga de los medios técnicos para que los alumnos puedan autoevaluarse, ya sean laboratorios de idiomas o aulas multimedia. Si el problema reside en la propia percepción del alumnado este será incapaz de percatarse de la diferencia entre su producción y la producción del modelo. Por su parte Renard

(1979) señala que este enfoque puede sobrevalorar las capacidades autocorrectivas de los aprendientes en un estado inicial de sus estudios.

## 5.2. Propuestas didácticas

Existen distintas formas de afrontar estos errores por parte del profesorado. Muchos autores señalan que la corrección directa no es la mejor manera de abordar las dificultades fonéticas que los alumnos puedan tener como, puede ser Corder (1991). Otra vertiente podría ser la de Hill y Lewis (1985). Estos autores proponen que cuando un alumno cometa un fallo de pronunciación, lo único que tiene que hacer el profesor es advertírselo mediante una pequeña mueca facial o un discreto gesto para que de este modo el alumno reflexione sobre su producción y conseguir así que reformule el enunciado de una manera correcta. Estos autores señalan que la autocorrección es la mejor forma de que el alumno tome conciencia de sus errores y de que estos no se vuelvan a repetir. Si el alumno no consigue encontrar los errores mediante este método. Ramos Oliveira (2009) propone que en el caso de que el alumno sea incapaz de reformular su error el profesor tendría que, mediante pistas y utilizando también al resto de alumnos, propiciar una actividad colectiva para subsanar dicha dificultad. El profesor realizaría una corrección directa como última opción, solo si ninguna de las otras estrategias funcionan.

Como hemos visto, los estudiosos no se ponen de acuerdo en la mejor forma de enseñar la pronunciación de un idioma en lengua extranjera. Nos encontramos por lo tanto ante un problema, no podemos esperar a que se alcance un consenso respecto a esta materia, así que hemos de seleccionar los métodos que consideremos más adecuados. En el lado contrario tenemos una ventaja muy importante, la pronunciación aparece, en mayor o menor medida, en la mayoría de ejercicios que se utilizan en la clase.

Tenemos distintos tipos de ejercicios a nuestra disposición. Stern (1992: 20), por ejemplo, basa su clasificación en la forma la que el alumno llega a la competencia fonética, es decir, según se acceda a partir de un conocimiento explícito o implícito:



A continuación trataremos de poner ejemplos que sean de utilidad para las dificultades expuestas anteriormente. Muchos profesores insisten en la exposición directa de las diferencias fonéticas en el caso del portugués. Esto tiene sentido ya que, como se vio en el primer apartado del trabajo, los alumnos lusófonos tienen cierta tendencia a la relajación por la proximidad de las dos lenguas. Esta exposición directa haría que los aprendientes fueran conscientes de las diferencias ya desde un primer momento y evitando así posibles dificultades en el futuro. Esta perspectiva es defendida por Ramos Oliveira:

[..] en el caso de los alumnos brasileños de español LE, hemos decidido empezar por mostrarles cuáles son las diferencias en la pronunciación de los segmentos del español que les pueda presentar algún problema, pasar enseguida a la pronunciación de grupos de palabras sin corregir apenas los elementos suprasegmentales (sólo la emisión del segmento) y, por último, una vez que consideramos que ya dominan el fonema en sí, darles claves de entonación, ritmo y acento porque creemos que tanto la progresión como el establecimiento de una jerarquía de problemas fonéticos se tienen que hacer a partir de la lengua materna (LM) del alumno, en ese caso, el portugués. [ Ramos Oliveira 2009: 3]

Como hemos visto, esta puede ser una solución a ciertas dificultades comunes en los aprendientes hablantes de portugués. En primer lugar se recomienda la explicación del cuadro vocálico del castellano haciendo patente las diferencias con el suyo. De esta forma los aprendices tendrán presente desde un primer momento la supresión de las vocales semiabiertas del portugués y la conciencia de una sola realización para las vocales medias. Servirá también, por ejemplo, para evitar la tendencia del cierre de vocales átonas en posición final o la diptongación de los hiatos. Si el aprendiz es consciente de esta diferencia desde un principio, lo más seguro es que sea eliminada de una forma rápida, ya que se tratan de cuestiones de una fácil autoevaluación posterior, sobretodo en el caso del cierre vocálico en posición final.

La grabación de las producciones del alumnado también puede ser un buen método a la hora de eliminar otras dificultades como pueden ser la armonía vocálica propia del portugués. El ejercicio puede consistir en la grabación por parte del alumno de un pequeño texto que el profesor considere relevante y su posterior escucha por parte del aprendiente. En este caso no intervendría el problema de la denominada sordera fonológica o clasificación equivalente ya que en la lengua materna existe la diferencia fonética entre vocales medias y bajas. Al escucharse, el alumno sería consciente de los errores producidos en la realización por culpa de la tendencia de la armonización propia del portugués y de esta forma podría de ser capaz de autocorregir su producción. Este sistema también será válido para tomar conciencia sobre la mayoría de las dificultades explicada anteriormente, ya que se tratan todas, de dificultades en las que no se va a dar la clasificación equivalente y por lo

tanto será relativamente fácil para el estudiante percatarse de las transferencias que propicia el portugués en el español.

La tecnología ha avanzado mucho en los últimos años, Chenoll Mora (2014) señala que una evolución con respecto a la grabación puede ser la utilización de la plataforma Soundcloud:

Estas se trabajan de manera especial, no solo en el transcurso de la práctica oral en clase, sino de manera especial en las opciones de ejercicio orales, en los que los alumnos pueden optar por realizar ejercicios escritos de manera oral a través de la plataforma Soundcloud y en la que es posible realizar correcciones orales a tiempo real, gracias a la funcionalidad de insertar comentario en el momento en el que el error fonético es realizado. De esta manera, resulta mucho más simple tanto para el docente como para el alumno saber cuáles son sus errores y cómo solucionarlos. [Chenoll Mora 2014: 9]

El profesor puede subir ejemplos de grabaciones de años anteriores para que los alumnos reconozcan y señalen el punto preciso en el cual se producen determinados errores. También pueden ser los propios estudiantes los que suban sus propias grabaciones para que sea el profesor, o incluso sus compañeros, los que analicen y corrijan la grabación. Se trata pues de una forma en la que la cooperación y el análisis van de la mano.

Ahora bien, la utilización de grabaciones propias puede tener un inconveniente. Iruela (2004) señala que la experiencia de escuchar la propia voz no es agradable para todos los sujetos y que algunos alumnos “con una propia imagen negativa, muy crítica o autoexigente pueden experimentar sensaciones negativas cuando se oyen a sí mismos.” (Iruela 2004: 307)

Otra forma para hacer que el alumno sea consciente de sus fallos, y por lo tanto los corrija, se basa en hacer que el aprendiente produzca en español palabras que sean iguales en los dos idiomas. Se trata de un ejercicio extraído de Iruela (2004) y lo explica de la siguiente forma:

Las palabras comunes son un buen recurso para aprovechar y tomar conciencia de las características de la pronunciación de la L2.

La siguiente actividad de ejemplo propone al alumno que sea consciente de que una palabra que conoce, porque es igual en su lengua, se pronuncia de forma diferente en la lengua que se aprende. A menudo, el alumno nunca ha pensado que se pueden pronunciar de otra manera, es decir, siguiendo otras reglas de relación entre las letras y sonidos. [Iruela 2004: 208]

Siguiendo esta línea Iruela (2004: 280,281) propone realizar una lectura de la L1 con las reglas ortoépicas de la lengua meta. El autor defiende que aunque parezca una técnica muy forzada esta lectura se suele hacer cuando realizamos una lectura en un idioma que desconocemos. De esta

forma facilitamos que el estudiante establezca relaciones y diferencias entre las dos lenguas. Iruela propone el siguiente ejercicio (Iruela 2004: 282 basado a su vez en Taylor 1993: 20):

Completa el siguiente texto:

Normalmente me levanto a las \_\_\_\_\_. Luego voy a trabajar/estudiar a \_\_\_\_\_. Al mediodía como a las \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_. Después de comer, casi siempre \_\_\_\_\_. Ceno a las \_\_\_\_\_ y me acuesto a las \_\_\_\_\_. Pero los fines de semana es diferente porque muchas veces \_\_\_\_\_.

- a) Escribe la traducción de este texto en tu idioma.
- b) Lee el texto que has escrito con entonación y pronunciación española, es decir, léelo tal y como lo leería un español que no conozca tu idioma.
- c) Después, el profesor leerá tu texto a la española. Fíjate en él.

Aún realizando estos ejercicios el estudiante puede no tener una pronunciación correcta, sobre todo, en el caso de la apertura de las vocales medias y la nasalización ya que estos errores pueden ser más difíciles de percibir por parte del aprendiente. Ante estas dificultades el profesor puede optar, si dispone de los medios, por dispositivos tecnológicos que ayuden al estudiante a visualizar sus errores. A principios de los 2000 aparecieron un gran número de programas informáticos para ayudar con la pronunciación dentro del aula de ELE como, por ejemplo, *Talk to Me* o *Sona Match*, que servía para descomponer y visualizar el espectro armónico del sonido en tiempo real. Otra vertiente tecnológica era la de los juegos que ayudaban a la pronunciación como *Visigames* o *Speech Viewer* desarrollado por IBM. Uno de los principales problemas de estos programas era su rápida obsolescencia, siendo inutilizables a día de hoy. Pero este no es el mayor problema, la principal razón por la que estos programas resultan prácticamente irrelevantes para este trabajo es la poca adaptación que estos juegos tuvieron al español y más aún al portugués, existiendo solo en su versión inglesa.

Hemos presentado en primer lugar estos métodos porque consideramos que la forma más efectiva de que estas dificultades se vayan diluyendo es mediante la toma de conciencia y la auto-corrección por parte del estudiante. Como indica Ramos Oliveira (2009), a pesar de la poca cantidad de estudios específicos que se centren en la corrección fonética en alumnos brasileños en español: “podemos decir que los estudios en esa área hechos para otras lenguas extranjeras, apuntan a la autocorrección como la responsable por los mejores resultados en la producción oral de los estudiantes frente a la corrección inmediata.” (Ramos Oliveira 2009: 10)

No hemos querido presentar ejercicios concretos, a excepción de uno que consideramos que es necesario para un mayor entendimiento, debido a que consideramos que estos ejercicios aportan una gran flexibilidad en su mayoría permitiendo al profesor seleccionar textos que lo ayuden en otros campos de la enseñanza que considere necesarios en ese momento.

Ahora bien, si estos métodos fallan tenemos la figura del profesor para realizar las correcciones que considere pertinentes en cada momento.

Iruela (2004) da una serie de pautas que el profesor debe seguir para que sus correcciones no sean contraproducentes:

- Corrección con tacto: el profesor debe tener presente que una corrección demasiado agresiva puede generar tensión en el estudiante y desencadenar un rendimiento peor que producirá frustración en el aprendiente.
- Corrección reiterada: la insistencia en la corrección puede producir ansiedad en el estudiante que, desembocará en una inhibición que provocará una menor participación y una menor toma de riesgos por el miedo a la equivocación.
- Momento oportuno: El profesor debe ser consciente del objetivo de la actividad. Si la actividad se basa en la producción de un enunciado complejo, por ejemplo, no es conveniente interrumpir para corregir aspectos que no tengan que ver con la práctica.
- Con información positiva: bajo ningún concepto son necesarios los comentarios destructivos. Una crítica constructiva favorece en gran medida la motivación del alumnado.
- Información comprensible: la corrección solo puede ser de utilidad si el estudiante ha entendido de una forma clara cuál ha sido el error que ha cometido y cuál es la mejor manera de subsanarlo.



## 6. Conclusiones

Por lo visto en el trabajo hasta aquí realizado podemos afirmar que la enseñanza del español para lusohablantes tiene ciertas dificultades específicas. Por un lado tenemos lo que se conoce como el mito de la facilidad, que ocasiona una relajación de los estudiantes a la hora de enfrentarse al estudio del español, provocando de esta manera la realización de lo que se conoce vulgarmente como *portuñol* y produciendo, también, que estos estudiantes tengan un mayor riesgo de fosilización en sus errores. Tampoco podemos obviar que este mito es una de las razones por las que está aumentando el número de estudiantes de la lengua española en estos países, principalmente en los estudiantes de secundaria.

Como hemos visto, a pesar de esta creencia, los sistemas vocálicos de las dos lenguas presentan grandes diferencias. Centrándonos en el tema que ocupa nuestro trabajo, el sistema vocálico, vemos la forma en la que los dos sistemas difieren en gran medida, teniendo la mayor diferencia en el número de vocales: cinco en el caso del español y siete en el caso del portugués.

Estas diferencias causan una serie de dificultades compartidas por un gran número de estudiantes. Se deben en gran medida por el fenómeno de la transferencia, que consiste en la transposición de características de la lengua madre a la lengua meta. Las principales dificultades a las que los aprendientes se enfrentan provocadas por este fenómeno son las siguientes: la apertura de [e] y [o], el cierre en posición átona de [e] y [o], la nasalización, la vocalización <-l>, la armonía vocálica, la diptongación en interior de sílaba y, por último, la epéntesis vocálica.

En la última parte del trabajo nos hemos centrado principalmente en dos elementos. Por un lado hemos intentado realizar un pequeño análisis de la situación en la que se encuentra la pronunciación en estos momentos en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera. Teniendo en cuenta los manuales destinados a esta materia y la visión que tienen los profesores de ELE respecto a este campo de la enseñanza.

Para concluir se ha intentado dar una serie de pautas para la corrección fonética centrándonos principalmente en ejercicios fundamentados en la autocorrección ya que consideramos que es el método de mayor efectividad para que estos errores se subsanen de una forma óptima. Hemos terminado con una serie de consejos que el profesorado de ELE deberá seguir en sus correcciones directas para que estas no sean contraproducentes.

En resumen, el presente trabajo ha intentado dar una visión de la relación que hay entre las realizaciones vocálicas del portugués y los efectos que este sistema tiene a la hora de aprender español por parte de lusohablantes. Nos hemos centrado principalmente en las dificultades en las que los estudiantes tienen una mayor probabilidad de incurrir, dificultades que se dan, principalmente por la transferencia de características de la lengua materna a la lengua meta. Cabe destacar también la poca importancia que se da por parte del profesorado a la pronunciación y a su enseñanza y cómo, en el caso del portugués, sería necesaria una explicación teórica de los subsistemas vocálicos para conseguir así que el alumnado tenga menos dificultades a la hora de aprender español.

## 7. Bibliografía consultada

Alarcos Llorach, E. (1950): *Fonología española*. Madrid: Editorial Gredos.

Alcoholado, A. (2014): “Tres problemas básicos para el profesor en la expresión oral en ELE: fundamentos técnicos para su solución”, en J.M<sup>a</sup>. Izquierdo (coord.): *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca:Fiape.

Almeida Filho, J. C. P. (1995): “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?”, en J.C.P de Almeida Filho (org.): *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores.

Alonso Rey, R. (2005): “El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE”, *Estudios Portugueses* 4, pp. 11-38.

Alves, S. M. D. y Loureiro, V. J. S. (2002): “La nasalización: procesos y dificultades de estudiantes cariocas” en C. Rojas Gordillo y M<sup>a</sup> Cibele González Pellizzari Alonso (coords.): *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Brasilia : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, pp. 188 -191.

Arbulu Marturen, M<sup>a</sup>. B. (2000): *Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera*. Madrid:ASELE.

Aurrecoechea, E. (2002): *La pronunciación. Su tratamiento en el aula ELE* (Trabajo Fin de Máster) Universidad de Nebrija.

- Barbosa, J. (1965): *Études de phonologie Portugäise*. Lisboa: Junta de investigaciones do Ultramar.
- Barbosa, J. (1994): *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do português*. Coimbra: Livraria Almedia.
- Barbosa, M.S. y Soto, U. (2008): “Aspectos fonéticos nas produções orais de alunos brasileiros aprendizes de espanhol” en S. Rojo (org.): *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas* . Belo Horizonte: Faculdade de Letras de Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 3061-3067.
- Bassols, L.B. (2011): “La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español”, *Signum* 14, pp. 165-182.
- Bassols, L.B. y Israel Semino, M<sup>a</sup>. J. (2014): “El portugués “infiltrado” en el español en seis dimensiones de la lengua”, en D. da hora *et al* (org.): *XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de América Latina* . Paraíba:ALFAL, pp. 2447-2463.
- Bassols, L. y Santos Solé, A. (2011): “La diptongación de la nasal postnuclear en el habla de brasileños aprendices de ELE”, *Verba volant* 2, 2 ,pp. 115-126.
- Câmara, J. M. (1953): *Para o estudo de fonémica portuguesa*. (Tesis Doctoral). Universidade do Brasil.
- Capozzi, C. y Santos Gonçalves, T. (2015): “Dificultades fonéticas de los aprendices brasileños en el aprendizaje de español como lengua extranjera”, *Signos ELE* 1.
- Celada, M<sup>a</sup>.T. (2002): *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira* (Tesis doctoral) Universidad Estadual de Campinas: Campinas.
- Chenoll Mora, A. (2014): “Creación de materiales para alumnos lusohablantes: ejemplo de un manual”, en J. Lloret Cantero (coord.): *El Español Como Lengua Extranjera en Portugal: Retos De La Enseñanza De Lenguas Cercanas*. Madrid: Secretaría General Técnica, pp: 4-13.
- Corder, S. P. (1967): “The significance of learners errors”, *IRAL*, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Ed. Visor.
- Cunha, C. y Kindley Cintra, L.F. (1984): *Nova gramática do português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Derwing, T.M.; Munro, M.J.y Wiebe, G. (1998): “Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction”, *Language learning* 48, pp.393-410.
- Eckman, F. (1991): “The structural conformity hypothesis and acquisition of consonants clusters in the interlanguage of ESL learners”, *Studies in Second Language Acquisition* 13, pp.23-41.
- Falcão, C.A. (2012): “O ensino da pronuncia do espanhol na educação a distancia”, en A.M.

Martins (coord.) *Anais da jornada do grupo de estudos linguísticos do Nordeste Natal*: EDUFRN.

- Flege, J. E. (1987): "The production of new and similar phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics* 15, pp.47-55.
- Flege, J. E. (1987): "Effect of Equivalence Classification on the Production of Foreign Language Speech Sounds", en A. James y J. Leather (eds.): *Sound Patterns in Second Languages Acquisition*. Dordrecht: Foris, pp.9-39.
- França Daka, J. (2015): *Problemas de pronunciación en estudiantes brasileños de ELE* ( Trabajo de fin de máster) Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- García Pérez, J. A. (2017): *La enseñanza de la pronunciación del español a hablantes de inglés*. (Trabajo de Fin de Grado). Jaén: Universidad de Jaén.
- Gierut, J. (1993): "Phonological aspects of emerging grammars" en EKMAN (ed.): *Confluence linguistics, L2 acquisition and speech pathology*. Philadelphia: John Benjamin Pub, pp.213-232.
- Gil Fernández, J. (2017): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/libros S. L.
- Gil, J., Lahoz, J.M<sup>a</sup>., Luque, S., Mellado, A. y Rico, J. (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Editorial Edimunen.
- Hardy, J.E. (1993): "Phonological learning and retention in second language acquisition" en *Confluences linguistics, L2 acquisition and speech pathology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp.235-248.
- Head, B. F. (1964): *A comparison of the segmental phonology of Lisbon and Rio de Janeiro*. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms.
- Hecht, B. y Mulford ,R. (1982): "The acquisition of a second language phonology: Interaction of transfer and developmental factors", *Applied Psycholinguistics* 3, pp.313-328.
- Hill, J y Lewis, M. (1985): *Practical Techniques for Language Teaching*. Lonfon: LTP.
- Hoyos-Andrade, R.E. (1978): "El vocalismo del español y el portugués: estudio contrastivo fonético-fonológico y sus implicaciones pedagógicas» en *V Congreso de la ALFAL*. Caracas:Universidad Central de Venezuela, pp.369-380.
- Instituto Cervantes (2018): *El español: una lengua viva*.
- Iruela, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (tesis doctoral) Universidad de Barcelona.
- Israel Semino, M<sup>a</sup>.J. (2005): "Interferencias fonético-fonológicas y factores sociales, un estudio con alumnos brasileños que aprenden español", *Philologus* 33, pp. 76-100.

- Jensen, J.B. (1989): "On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese", *Hispania* 72.4, pp.848-852.
- Jiménez, J. y Lloret, M<sup>a</sup>.R. (2007): "Entre la articulación y la percepción: Armonías vocálicas en la península Ibérica", en D. Trotter (coord.): *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes vol. 2*. Berlin: De Gruyter, pp. 107-116.
- Kenworthy, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Harlow, England: Longman.
- Llisterri, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes, Revista virtual del Instituto Cervantes en Italia* 4, pp: 91-114.
- Macdonlad, D. y Yule, G. (1995): "The different effects of pronunciation teaching", *IRAL* 33, pp.345-350.
- Macdonald, D.; G. Yule; M. Powers (1994): "Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction", *Language Learning* 44, pp.75-100.
- Major, R. (1987): "A Model for Interlanguage Phonology", en G. Ioup y S. Weinberger (eds.) *Interlanguage Phonology*. Mass: Newbury House Publishers, pp. 101-124.
- Navarro Tomás, T. (1918): *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Textos Universitarios, 3)
- Otero Brabo Cruz, M<sup>a</sup>. L. (2004): *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE.
- Paprocki, P. (2017): *Desvíos de pronúncia em língua espanhola: Um estudo de caso con graduados do curso de letras*. Universidade La Salle.
- Pérez Pérez, N. (2007): "La enseñanza del español a lusohablantes portugueses: Ventajas e inconvenientes", en Sara M. Saz (ed.): *XLII Congreso AEPE*. Santander:AEPE, pp.27-46.
- Purcell, E.; R. Suter (1980): "Predictors on pronunciation accuracy: A reexamination", *Language Learning* 30, pp.271-287.
- Quilis, A.(1997): *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Quilis, A y Fernández, J. A. (2003): *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ramos Oliveira, A.M<sup>a</sup>. (2009): "Los alumnos hablan,pero ¿cómo, cuando y qué corregirles?" *Suplementos marcoELE* 9.
- Real Academia Española (2011): *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa libros.
- Renard, R. (1979): *Introduction à la méthode verbe-tonale de phonétique*. Bruselas: Centre International de Phonétique Appliquée/ Didier.

- Serradilla, A. (1999): “La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes” en Franco et al. (eds.): *Actas del X Congreso Internacional de ASELE, tomo II. Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Silva Martínez, S.C. (2016): *Estudo sobre a epêntese na produção oral de brasileiros em Portugal* (Disertación). Lisboa :Universidade de Lisboa.
- Silveira, R.C. (1986): “Estudos de Fonología Portuguesa”, *Série Gramática Portuguesa na Pesquisa e no ensino* 11.
- Stern, H. (1992): *Issues and options in language teaching*. Oxford: University Press.
- Tarone, E. (1978): "The phonology of interlanguage", en G. Ioup & Weinberger (eds.): *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a second language Soun System*. Cambridge: Newboursy House.
- Taylor, L. (1993): *Pronunciation in action*. Londres: Prentice Hall.
- Trindade Nantel, T.B. (2002) “La proximidad entre el portugués y el español ¿Facilita o dificulta el aprendizaje?”, en M. Pérez y J. Coloma (eds.): *El español ,lengua de mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: ASELE, pp.825-832.
- Trubetzkoy, N.S. (1939): *Grundzüge der Phonologie*. ( Trad. Esp de D García Giordano (1987) *Principios de fonología*, Madrid: Cincel).
- Veiga, A. (2002): *El subsistema vocálico español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de publicaciós.
- Viana, N. (1997): “Planejamento de cursos de línguas - Pressupostos e percurso” en Almeida (org.): *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*, Campinas: Pontes, pp. 29-48.
- Vigón Artos, S. (2005): “La enseñanza del español en el sistema educativo portugués”, en J. M<sup>a</sup>. Izquierdo *et al* ( coords.): *I Congreso Internacional: el español, lengua del futuro*. Toledo: FIAPE.
- Wieden, W. (1993): “Aspects of acquisition stages”, en KETTEMANNOS, B. y WIEDEN,W. (eds.): *Current issues in european language acquisition research*. Tuebingen: Gunter Narr Verlag, pp.125-135.

## 8. Índice de cuadros

Pág.	Cuadros
8	1. Número aproximado de estudiantes de español en Brasil y Portugal. (Tomado de Instituto Cervantes 2018: 11)
12	2. Rasgos articulatorios de las vocales del español.
14	3. Rasgos distintivos de los segmentos vocálicos del español. (Tomado: Real Academia Española 2011: 79)
18	4. Rasgos articulatorios de las vocales tónicas portuguesas. (Tomado de Cunha y Cintra 1984: 36)
19	5. Rasgos articulatorios de las vocales átonas en posición no final del portugués de Brasil. (Tomado de Cunha y Cintra 1984: 38)
20	6. Rasgos articulatorios de las vocales átonas en posición no final del portugués de Portugal. (Tomado de Cunha y Cintra 1984: 39)
20	7. Rasgos articulatorios de las vocales átonas en posición final del portugués de Brasil. (Tomado de Cunha y Cintra 1984: 39)
21	8. Rasgos de articulación de las vocales átonas en posición final absoluta del portugués de Portugal. (Tomado de Cunha y Cintra 1984: 40)
23	9. Rasgos articulatorios de las vocales nasales en el portugués. (Tomado de Cunha y Cintra 1984: 37)
28	10. Cuadro comparativo de vocablos con vocales medias pretónicas /e/ y /o/ que se transforman en vocales altas /i/ y /u/ en portugués. (Tomado de Israel y Bassols 2014: 4)
30	11. Comparación de producciones de hablantes de portugués en las que aparece el fenómeno de la epéntesis mediante la inclusión de la vocal [i]. (Tomado de Israel y Bassols 2014: 11)

## 9. Índice de Esquemas

Pág.	Esquemas
13	1. Esquema de los formantes de las vocales españolas. (Tomado de Alarcos 1950:147)
15	2. Variabilidad del 2º formante de /a/ (Tomado de Alarcos 1950:148)