



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

**Realización de las emisiones africadas alveopalatales
[tʃ] y [dʒ] en la formación de profesores de portugués
como lengua extranjera**

Estudiante: Valmir Luiz Roos

Director: Mgter. Richard Brunel Matias

Córdoba – Junio 2017



Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo

a mi esposa Mariana por la paciencia,
incentivo para superar mis dificultades
y por acompañarme siempre;

a mi orientador Magister Richard Brunel Matias,
por mostrarme el camino a seguir en este mundo de la investigación y
por ser un ejemplo de profesional dedicado a la transmisión de la enseñanza
del PB en Argentina;

a la profesora Fátima França por el apoyo y colaboración
con la grabación de las muestras en el Laboratorio de la UNLP;

a mis alumnos de Fonética y Fonología del 1º año de la UNC y UNLP
del ciclo lectivo 2016, informantes fundamentales para
la ejecución de este trabajo de investigación.

EPÍGRAFE

“El aprendizaje se realiza a través de la conducta activa del alumno,
que aprende por medio de lo que él hace
y no de lo que hace el profesor.”

Ralph W. Tyler

RESUMEN

Actualmente en las facultades de nuestro país que enseñan portugués como lengua extranjera existen escasas investigaciones acerca de componentes fonéticos y fonológicos que pueden favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje del portugués brasileño en la formación de profesores de portugués como lengua extranjera. Por tal motivo, en el siguiente estudio se evalúa y compara la realización de las emisiones africadas alveopalatales [tʃ] y [dʒ] por medio de un pre y un postest con informantes que conforman dos grupos: el de control (estudiantes de Fonética y Fonología 1 del 1º año de la UNLP) y el grupo experimental (estudiantes de Fonética y Fonología 1 del 1º año de la Facultad de lenguas de la UNC). La investigación es de carácter descriptivo y comparativo desde un enfoque cuali-cuantitativo y un alcance correlacional con los grupos de informantes descriptos anteriormente. Para la consecución de los objetivos, los procedimientos metodológicos utilizados fueron separados en estudios conformados por: Estudio 1 (pretest), Estudio 2 (intervenciones didácticas a las que fue sometido el grupo experimental) y Estudio 3 (postest). Los estudios 1 y 3 constituyeron la lectura grabada de un mismo texto por parte de los 5 informantes de cada grupo en un lapso de 4 meses, período durante el cual los informantes del grupo experimental fueron sometidos al estudio 2. Dadas las mejoras demostradas por todos los informantes en el postest y la diferencia positiva por parte del grupo experimental sobre el de control, del análisis comparativo de ambos tests en cada grupo se desprende la importancia de que los estudiantes de los profesados de portugués como lengua extranjera no solo sean sometidos ellos mismos, además de al estudio de la teoría, a la práctica constante de la pronunciación, sino también que se les inculque la necesidad de ser autónomos y proactivos en la creación de nuevos materiales de intervención didáctica para fomentar la práctica en sus futuros alumnos. El desarrollo de este trabajo nos mostrará los resultados obtenidos, perfiles y proyecciones para futuras investigaciones con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de los idiomas involucrados para una eficaz comunicación entre sus hablantes.

Palabras clave:

Fonética – Portugués brasileño – Emisiones africadas alveopalatales – Intervenciones didácticas

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1. Planteo del problema y delimitación del objeto de estudio	1
1.2. Estado de la cuestión	2
1.3. Marco teórico	4
1.4. Hipótesis	8
2. Objetivos	9
2.1. Objetivo general	9
2.2. Objetivos específicos	9
3. Metodología	9
3.1 Muestra	10
3.2 Corpus	10
3.3 Estudios	10
3.3.1 Estudio 1 (Pretest)	10
3.3.1.2 Texto de la grabación	11
3.3.1.2.1 Palabras con las emisiones africadas alveopalatales [tʃ] y [dʒ] en los distintos contextos de realización	12
3.3.1.2.2 Observaciones relevantes	13
3.4 Estudio 2 (Intervenciones didácticas)	14
3.4.1. Intervenciones didácticas implementadas por primera vez en este estudio	14
3.4.1.1 Intervención didáctica N° 1	14
3.4.1.2 Intervención didáctica N° 2	16
3.4.1.3 Intervención didáctica N° 3	17
3.4.1.4 Intervención didáctica N° 4	17
3.4.1.5 Intervención didáctica N° 5	18
3.4.1.6 Intervención didáctica N° 6	18
3.4.2 Intervenciones didácticas ya utilizadas anteriormente	19
3.4.2.1 Intervención didáctica N° 7	19
3.4.2.2 Intervención didáctica N° 8	20
3.4.2.3 Intervención didáctica N° 9	21
3.4.2.4 Intervención didáctica N° 10	22

3.4.2.5 Intervención didáctica N° 11	23
3.4.2.6 Intervención didáctica N° 12	24
3.4.2.7 Intervención didáctica N° 13	25
3.5 Estudio 3 (Postest)	26
3.5.1 Encuesta	26
4. Análisis de los datos	27
4.1 Estudio 1 - Análisis del Pretest.....	27
4.2. Estudio 2 - Análisis de las actividades didácticas	28
4.3. Estudio 3.....	29
4.3.1. Análisis del Postest	29
4.3.2 Análisis e interpretación de los resultados de las encuestas	31
4.3.2.1. Edad de los estudiantes encuestados.....	31
4.3.2.2. Dominio de otros idiomas	31
4.3.2.3. Años de estudios previos de portugués	32
4.3.2.4. Estadía/s en Brasil	32
4.3.2.5. Comunicación en portugués con familiares/amigos nativos	33
4.3.2.6. Teoría y práctica. Aplicación de las emisiones africadas en todos los contextos aprendidos en el momento de la comunicación en portugués.	33
4.4 Comparación de los resultados del pre y el postest (grupo de control y experimental).....	34
4.4.1 Grupo de control - UNLP	36
4.4.2 Grupo experimental – UNC.....	39
4.4.3 Porcentajes de mejora por informante.....	43
4.4.3.1 Grupo de Control – UNLP	43
4.4.3.2 Grupo Experimental – UNC.....	44
4.4.4 Conclusiones parciales del grupo de control y del grupo experimental	46
5. Conclusiones y perspectivas futuras	46
6. Referencias bibliográficas.....	49
6.1. Páginas Web	51
7. Anexos	51
7.1. Encuesta Trabajo Final	51

1. Introducción

1.1. Planteo del problema y delimitación del objeto de estudio

La formación del profesor de lenguas extranjeras se asienta en un sólido conocimiento de la lengua y de la cultura objeto de estudio en sus diversas dimensiones. Desde el punto de vista de la oralidad, el estudio teórico y práctico de la fonética-fonología es fundamental para la incorporación de conocimientos sobre la lengua oral y el desarrollo de los quehaceres involucrados en las prácticas de producción y comprensión oral en la lengua meta. El presente trabajo se limita al caso de PLE (Portugués como Lengua Extranjera) en la formación de formadores. Nuestra experiencia en este ámbito nos demuestra que hay estudiantes, futuros profesores de portugués, que no le dedican a la mejora de su pronunciación la atención suficiente como a la de otras dimensiones de la lengua extranjera que transmitirán posteriormente en su vida profesional. Es por ello que decidimos centrar nuestra investigación en el ámbito de la didáctica de la enseñanza fonético-fonológica del portugués hablado en Brasil.

El foco de nuestra atención recae en la realización, por parte de estudiantes de los Profesorados de Portugués de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), de dos emisiones africadas alveopalatales de la lengua portuguesa: la emisión sorda [tʃ] y la sonora [dʒ]. Dichas realizaciones son alófonos de los fonemas /t/ y /d/, respectivamente, (Cavaliere, 2005, p.117) y de alta frecuencia en la lengua. No obstante, su realización es inestable por parte de estos estudiantes, aunque en su idioma materno (el español rioplatense) la emisión [tʃ] -cuya representación gráfica es la letra “ch”-, en efecto, exista. En este sentido, fisiológicamente, el aparato fonador, tanto de hablantes de portugués como de español, está adaptado para la realización de la emisión africada [tʃ]. Dentro de la misma problemática se encuentra la emisión [dʒ], aunque en este caso, el aparato fonador de los hablantes de español como lengua materna no está entrenado para pronunciarlo naturalmente, salvo en ciertas variantes regionales.

Desde esta problemática, pensamos que las dificultades presentadas por los hispanoparlantes en la producción de la emisión africada [tʃ] se deben a que el sonido es emitido, en portugués brasileño, en contextos de realización que no son los mismos que en español. Un ejemplo es la palabra “tia” = [ˈtʃia]. Por su parte, con [dʒ], la dificultad radica, además de la

mencionada en el caso anterior (ejemplo: “pode” = [ˈpɔdʒi]), en el hecho de que el aparato fonador del hispanoparlante, en general, no está entrenado para pronunciarlo. Por ello, es probable que los hablantes de español, al hacer uso de la simplificación y por transferencia directa de la lengua materna, se resistan a otorgarle a las sílabas “ti” y “te” la emisión [tʃi] y a “di” y “de” la emisión [dʒi] en los contextos pertinentes. Esa sería una de las causas por las cuales no logran producirlas correctamente, según la pronunciación estandarizada del portugués brasileño, (Pagliuchi da Silveira, 2008, p.19).

Con el propósito de descubrir cómo contribuir a que las emisiones en estudio sean más estables en la lectura y en la producción oral espontánea de los estudiantes de los Profesorados de Portugués de la Facultad de Lenguas (UNC) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), nos propusimos hacer esta investigación, la cual nos llevará a una revisión de los instrumentos de intervención didáctica que elaboramos y aplicamos, actualmente, en la enseñanza de Fonética y Fonología en dichos Profesorados y, en forma más específica, para la enseñanza de las emisiones africadas objeto de estudio en este trabajo.

1.2. Estado de la cuestión

Uno de los estudios que pone en contraste los sistemas fonético-fonológicos del portugués y el español, es realizado por Ferriz Martínez (2001), de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien caracteriza extensamente dichos sistemas para luego establecer comparaciones entre ellos. Sin embargo, la autora expresa que

en lo que se refiere a trabajos de fonología contrastiva portugués-español, hemos constatado la casi total ausencia de publicaciones, pues tan sólo nos consta la existencia en el mercado de un curso de pronunciación española para brasileños: el de V. Masip (1998): *Gente que pronuncia bien*, que a pesar de su brevedad y escaso rigor científico, expresa una preocupación por el tema y posee el mérito de ser, si no la única publicación, una de las poquísimas que trata la cuestión desde la contrastividad de las dos lenguas que nos ocupan. (p. 12)

Ello nos lleva a afirmar que, hasta el año 2001, prácticamente no encontramos investigaciones sobre esta interfaz de contraste. Ferriz Martínez recoge, en sus bases teóricas, la idea de “filtro fonológico” formulada por Trubetzkoy (1939) y “la evolución de los modelos de análisis contrastivo, análisis de errores e hipótesis de la interlengua, las diversas aportaciones de los mismos y sus implicaciones didácticas, en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas” (p. 12). Otros autores que investigan la adquisición fónica y pasan revista a

las ideas incorporadas por Trubetzkoy (idem), el análisis contrastivo, el análisis de errores y la hipótesis de la interlengua, son Fonseca Olivera (2007) e Iruela (2004), aunque ellos se dedican a la adquisición fónica de lenguas extranjeras en general, y no específicamente del portugués. Dichos estudiosos hacen una breve revisión de las diferentes perspectivas de investigación relacionadas con la adquisición fónica de una lengua segunda o extranjera, con el objetivo de ubicar el contexto de desarrollo de futuras investigaciones en este ámbito” (Fonseca Olivera, 2007, p.3). Al igual que Fonseca Olivera (2007), Iruela analiza las diferentes vertientes investigativas relacionadas con la adquisición fónica de una lengua extranjera, aunque lo hace más exhaustivamente y agrega otros conceptos. Por ejemplo, diferencia entre interferencia negativa y positiva o menciona las dificultades que tiene que afrontar un aprendiente en la adquisición fónica de una L2, a saber: poder percibir y producir los sonidos nuevos de la L2, poder percibir y producir los sonidos compartidos con la L1 aunque con una distinta distribución silábica en la L2 y dejar de producir los sonidos de la L1 inexistentes en la L2. Cabe mencionar, también que, según este autor, si bien

la transferencia y el análisis contrastivo se han mostrado como un modelo de adquisición de lenguas y de investigación manifiestamente insuficientes para la gramática (...), para la adquisición fónica conservan un importante poder explicativo y son claramente útiles en la medida en que la transferencia está presente de forma muy intensa en la pronunciación y es la causa de gran parte de los fenómenos que caracterizan el acento extranjero. (Iruela, 2004, p. 64)

A su vez, destacamos a Manguiera Lima Júnior (2010), quien realizó una investigación con sus alumnos brasileños, estudiantes de inglés. Si bien se trató de un par distinto de L1/LE (portugués/inglés), consideramos válida la metodología utilizada en su investigación, inscrita en la variante de investigación-acción, que es la que planteamos en el presente trabajo. Con ello, buscamos comprobar cómo intervienen las propuestas didácticas en la optimización de conocimientos fonéticos y fonológicos y, por ende, en una mejor pronunciación. Si bien este autor expresa que se han hecho estudios sobre cómo afectan los tipos explícitos de instrucción a diferencia de los tipos implícitos y que los resultados tienden a ser positivos, dichos estudios se refieren a la influencia de la explicación teórica de la fonética y no específicamente a cómo incide la práctica de la pronunciación.

Por último, nos interesa mencionar a Sena Camargo (2009), quien ha investigado, en forma comparativa, una serie de sonidos del portugués hablado en Brasil que son de difícil apropiación por parte de estudiantes latinos y norteamericanos, entre los cuales precisamente no se cuentan los

sonidos africados abordados en el presente trabajo, lo que incentiva una continuación de dicha investigación.

1.3. Marco teórico

El presente trabajo se ocupa de la adquisición, por parte del aprendiz de portugués como lengua extranjera, de las emisiones africadas alveopalatales [tʃ] y [dʒ]. Se trata de “sonidos producidos mediante rápida oclusión, seguida de fricción, de lo cual resulta un compuesto oclusivo-fricativo”¹ (Mattoso Câmara Jr., 1977, p.73).

Por su parte, Pagliuchi da Silveira (2008) explica que las emisiones africadas:

resultan de la secuencia inmediata de los modos oclusivo + constrictivo, es decir, de una explosión momentánea seguida de una constricción durativa. El modo africado en el portugués brasileño se presenta como una variación regional y no es marca de fonema. Por lo tanto, en las palabras portuguesas comprende la realización regional de las oclusivas dentales [t, d] en variación contextual, es decir, cuando son seguidas de sonidos alveolares vocálicos.

[t] es realizada por la emisión afrificada [tʃ], es decir, la secuencia de la oclusiva sorda [t] más la chirriante sorda [ʃ]: [ˈtʃia] – “tia”;

[d] es realizada por la emisión afrificada [dʒ], es decir, la secuencia de la oclusiva sonora [d] más la chirriante sonora [ʒ]: [ˈdʒia] – “dia”². (p. 115)

En un trabajo pionero de carácter interactivo, la doctora Thaís Cristóforo Silva (2016) describe la emisión [tʃ] como una afrificada alveopalatal sorda, realizada con obstrucción total, seguida de una fricción (obstrucción parcial), cuyo articulador activo es la parte anterior de la lengua y el articulador pasivo es la parte media del paladar duro. En la emisión, el velo palatino permanece levantado y la glotis, abierta. Asimismo, la doctora describe la emisión [dʒ] en los mismos términos, salvo que se trata de una afrificada alveopalatal sonora y que la glotis, en esta emisión, permanece cerrada. En el link http://www.fonologia.org/fonetica_consoantes.php es posible observar imágenes interactivas que demuestran la posición y los movimientos de los órganos involucrados en la producción de ambas emisiones.

Asimismo, en las siguientes figuras se puede observar el punto de articulación de ambas emisiones africadas (figura 1) y la ubicación de los articuladores activos y pasivos en su pronunciación:

¹ Traducción libre nuestra

² Traducción libre nuestra

[t] y [d] son de distribución imprevisible porque pueden ocurrir delante de cualquier fonema vocálico del portugués, mientras que los alófonos [tʃ] y [dʒ] solamente pueden ser realizados delante del fonema /i/ (Bisol, 1996) y sus variantes /ĩ/ y /j/.

Todos los autores mencionados anteriormente explican el fenómeno de las emisiones africadas en un plano puramente fonético. A los fines didácticos y con el objetivo de facilitarles a los estudiantes la adquisición teórica y práctica de dichos alófonos, en el marco de una de las actividades elaboradas para realizar el presente estudio, fueron confeccionadas dos tablas que presentan sus contextos de realización ortográfica evidenciando la relación existente entre grafema y fonema. Tanto los informantes de la presente investigación como otros estudiantes de portugués de diversas instituciones han manifestado que el contenido de las mismas contribuyó a facilitarles la adquisición y el avance de sus producciones orales en este aspecto.

Tabla 1:

Contextos de realización de la emisión africada alveopalatal sorda [tʃ]

Contextos	Exemplos
1. Letra “t” seguida pela vogal “i” oral = / i /	mentira - típico
2. Letra “t” seguida pela vogal “i” nasal = /ĩ/	time - latim
3. Letra “t” seguida pela vogal átona “e” em final de palavras, seguida ou não de “s” = /i/ por redução vocálica	arte - noites
4. Letra “t” seguida pela semivogal “i” = /j/ na formação de ditongos	pátio - sítio
5. Na intercalação da vogal epentética “i” para desfazer encontros consonantais de difícil pronúncia	rit/i/mo - at/i/mosfera
6. Palatalização da sílaba “te” átona no início ou no interior de palavras	tesoura - penteado

Tabla 2:

Contextos de realización de la emisión africada alveopalatal sonora [dʒ]

Contextos	Exemplos
1. Letra “d” seguida pela vogal “i” oral = / i /	difícil - médico
2. Letra “d” seguida pela vogal “i” nasal = /ĩ/	jardim - sardinha
3. Letra “d” seguida pela vogal átona “e” em final de palavras, seguida ou não de “s” = /i/ por redução vocálica	verdade - saudades
4. Letra “d” seguida pela semivogal “i” = /j/ na formação de ditongos	Cláudio - comédia
5. Na intercalação da vogal epentética “i” para desfazer encontros consonantais de difícil pronúncia	ad/i/vogado - ad/i/mirar
6. Palatalização da sílaba “de” átona no início ou no interior de palavras	devagar - cadeado

Cabe destacar que, en diferentes variantes regionales, las emisiones en estudio pueden ser pronunciadas como [t] y [d] en los mismos contextos presentados en las tablas anteriores. Este tipo de pronunciación existe como norma en el idioma español, con lo cual un hispanoparlante que aprende portugués no necesita ser sometido a su práctica para poder realizar su correcta emisión. Por su parte, los contextos señalados en las tablas son exclusivos del portugués brasileño, que autores como Pagliuchi da Silveira (2008) caracterizan como “pronunciación estandarizada”. A esto apunta la presente investigación, es decir, a lograr que los estudiantes, futuros profesores de portugués, adquieran la correcta pronunciación de las emisiones en estudio para poder transmitir las a sus futuros alumnos, inclusive considerando y enseñando que en diversas regiones es perfectamente común escuchar otras variantes. En este punto, es pertinente citar a la misma autora cuando expresa que:

mucho se ha discutido entre profesores de lengua extranjera sobre qué variedad lingüística enseñar. De forma general, todos están de acuerdo en que el aprendiz de otra lengua ya conoce, de su lengua materna, una variedad estándar oral y escrita. Por tal motivo, aceptan que la enseñanza formal debe dirigirse a las variedades estándares oral y escrita de la lengua meta.⁴ (P. da Silveira, 2008, p. 28)

A lo largo de nuestra experiencia en la enseñanza de portugués a hispanoparlantes hemos diagnosticado una notoria realización inestable de estos sonidos, de tal modo que un mismo alumno que parecía haberlos incorporado los pronuncia de manera diferente en un mismo tramo discursivo. Dada esta variación, buscamos analizar dicha inestabilidad basados en la lingüística contrastiva, la cual “intenta dar respuesta a algunas de las preguntas que plantea el proceso de enseñanza de una segunda lengua” (Santos Gargalo, 1993:16). De la Lingüística Contrastiva tomamos algunos conceptos que se relacionan con sus tres modelos de investigación: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y la hipótesis de la Interlengua (IL).

Del AC analizamos el concepto de “interferencia”, que es un “fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa” (Santos Gargalo, 1993, p.17).

Del AE tomamos los conceptos: errores de actuación (o faltas), que son asistemáticos, y errores de competencia (o errores propiamente dichos), que son sistemáticos (Corder, 1991, p. 37, apud Alexopoulou, 2005, p.15). Estos conceptos pueden ser definidos en los siguientes términos:

⁴ Traducción libre nuestra

- ❖ Error: desviación sistemática de la norma de la lengua meta. Al cometerlo, el aprendiz está convencido de ajustarse a la gramática de la lengua meta.
- ❖ Falta: Desviación asistemática de la norma. El aprendiz la comete por razones independientes del conocimiento de la lengua (por ej., por cansancio o falta de atención).
- ❖ Lapsus: Desviación asistemática de menor importancia, a menudo debida a falta de concentración.

De la IL ha resultado relevante para nuestro trabajo el concepto de “fossilización”, que es explicado como un mecanismo de la estructura psicológica latente del aprendiz de una lengua extranjera que provoca que el mismo tienda a conservar en su IL determinados ítems, reglas y subsistemas de su lengua materna, “sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la lengua meta” (Selinker, 1972, p. 84/85).

En relación con el modelo de Análisis de Errores, además de los conceptos definidos, hemos tomado como fuente de cotejo de resultados algunos de los criterios para una clasificación de errores que detalla Graciela Vázquez (1999, p. 28). Transcribiremos, a continuación, los criterios utilizados en nuestro análisis:

Tabla 3:

Criterios para una clasificación de errores

Criterio etiológico	Errores interlinguales
	Errores intralinguales
	Errores de simplificación
Criterio pedagógico	Errores inducidos vs. creativos
	Errores transitorios vs. permanentes
	Errores fosilizados vs. fosilizables
	Errores individuales vs. colectivos
	Errores de producción escrita vs. oral

1.4. Hipótesis

Los alumnos de los profesorados de portugués de la UNC y la UNLP acceden a la universidad con un nivel de suficiencia en portugués relativamente alto. Sin embargo, presentan

inadecuaciones de pronunciación de las emisiones africadas alveopalatales sorda [tʃ] y sonora [dʒ], con mayores dificultades para optimizar la pronunciación de esta última. Cuando son sometidos al estudio de la teoría, asociada a la práctica sostenida, mediante propuestas de intervención didáctica especialmente elaboradas para la formación docente en PLE, logran optimizar su pronunciación y estandarizar más fácilmente la producción de las emisiones [tʃ] y [dʒ].

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Contribuir a la mejora de la pronunciación de las emisiones africadas alveopalatales sorda [tʃ] y sonora [dʒ] por parte de los estudiantes de los profesorado de portugués de la UNC y la UNLP.

2.2. Objetivos específicos

a. Identificar y caracterizar inadecuaciones referidas a la pronunciación de las emisiones africadas alveopalatales sorda [tʃ] y sonora [dʒ] en sus diferentes contextos de realización en textos grabados por estudiantes de 1° año del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la UNC y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

b. Revisar, (re)elaborar y aplicar intervenciones didácticas para que los estudiantes incorporen teoría y práctica referidas a las emisiones objeto de estudio.

c. Identificar en qué medida nuestras propuestas de intervención didáctica contribuyen a reducir la inestabilidad en la pronunciación de las emisiones africadas [tʃ] y [dʒ] en sus respectivos contextos de realización.

3. Metodología

Por medio de un diseño experimental y desde un enfoque cuali-cuantitativo y un alcance correlacional, indagamos de dos maneras diferentes en dos grupos de 1° año del ciclo lectivo de 2016.

3.1 Muestra

Conformaron la muestra de nuestra investigación dos grupos de estudiantes de Fonética y Fonología de 1º año de la Facultad de Lenguas (UNC) y de la FAHCE (UNLP), a saber, 5 estudiantes de cada facultad, de ambos sexos cuyas edades oscilan entre los 20 y los 50 años. Los estudiantes de la Facultad de Lenguas constituyeron el grupo experimental y los de la FAHCE, el de control. Cabe destacar que los informantes del grupo experimental residen en la ciudad de Córdoba y los informantes del grupo de control en la ciudad de La Plata, dos localidades alejadas geográficamente, pero que cuentan con profesorado de portugués de nivel universitario.

3.2. Corpus

El corpus de nuestra investigación se compone de un texto que fue extraído de un programa de noticias televisivas brasileño (ver punto 3.3.1.2) y de una serie de instrumentos de intervención didáctica, algunos de los cuales fueron diseñados exclusivamente para ser aplicados en la presente investigación (ver punto 3.5.1) y otros que ya habían sido implementados por la cátedra en años anteriores (ver punto 3.5.2).

3.3. Estudios

3.3.1 Estudio 1 (Pretest)

Durante el mes de mayo de 2016 tanto los estudiantes del grupo experimental como los del grupo de control realizaron la grabación de un texto que será transcrito en este apartado. El análisis de dichas grabaciones ha permitido identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a la pronunciación de las emisiones africadas en cuestión y registrar el nivel en que se encontraban antes de que el grupo experimental fuera sometido a las intervenciones didácticas desarrolladas para esta investigación y de que ambos grupos recibieran la preparación teórica correspondiente al programa de la materia Fonética y Fonología 1 de ambas universidades. El análisis posterior fue realizado desde los postulados de la Lingüística Contrastiva, conforme ya mencionamos en el marco teórico. Este estudio constituyó, además, la base para revisar los instrumentos de intervención didáctica aplicados con el grupo experimental.

3.3.1.2 Texto de la grabación

A continuación se presenta el texto de la grabación del pre y postest, destacando las palabras que ofrecieron insumos y sustentaron la presente investigación. En color rojo están destacadas las palabras que contienen la emisión [tʃ] y en verde las que contienen la emisión [dʒ]. Cabe destacar que al pie del texto se solicitó la autorización de la reproducción de la grabación de cada informante.

Globo Repórter – Uma alimentação saudável

Publicado em 03/09/2014 no site <https://www.youtube.com/watch?v=wC6bMERvnG4>

(Apresentador: Sérgio Chapelin)

Boa noite! O Globo Repórter **de** hoje começa com uma pergunta polêmica. Quem se alimenta melhor? Os que comem muita carne ou os vegetarianos?

Na busca da resposta, **médicos**, nutricionistas e milhões **de** brasileiros. O **Instituto de** Cardiologia do Rio Grande do Sul pesquisou e **garante**: um bife sem gordura por **dia** não faz mal a ninguém. Mas o **Instituto do** Coração **de** São Paulo **diz** que os mais protegidos contra doenças **cardíacas** são os vegetarianos.

Nesta questão, até gêmeas **idênticas** se **dividem**. Uma adora carne e a outra só come vegetais. Qual será a receita mais saudável?

Vamos revelar os segredos da **dieta** da desintoxicação. Emagrece, dá mais energia e **pode** até ser mais barata que a alimentação **tradicional**.

Mas afinal **de** contas, qual a comida preferida do brasileiro?

.....
(Repórter: Mônica Teixeira)

Fim **de** semana chegando e já é sagrado pelo Brasil afora o almoço **de** domingo. É um símbolo da **grande** família brasileira.

Uma celebração entre amigos, feijoada, **dobra**dinha, cozido e o **tradicional** churrasquinho também se transformam em patrimônio do povo brasileiro. Receitas **típicas** que levam o **ingrediente** muito apreciado **de** Norte a Sul do país, a carne.

Consumimos quase 8 milhões **de** toneladas por ano. E para muita **gente** fica **difícil** imaginar como seria a vida sem carne. O assunto desperta paixões. Um prato cheio para quem se preocupa com saú**de** e qualida**de de** vida.

.....

Autorizo la reproducción de mi grabación del texto “Globo Repórter – uma alimentação saudável”.

Sí *No* *Firma:* _____

3.3.1.2.1 Palabras con las emisiones africadas alveopalatales [tʃ] y [dʒ] en los distintos contextos de realización

Tabla 4:

Palabras analizadas del texto grabado

Contexto	Palabras del texto grabado	
1. Letras “t” y “d” seguidas de la vocal “i” oral = /i/	ins tit uto (x2) – idê nti cas – t í picas (4 palabras)	méd ic os - di a - diz – cardí ac as - div idem - di eta - trad ic ional (x2) - di fícil - ingred ie nte (10 palabras)
2. Letras “t” y “d” seguidas de la vocal “i” nasal = /ĩ/	No hay elementos	dobrad in ha (1 palabra)
3. Letras “t” y “d” seguidas de la vocal átona “e” en final de palabra, seguidas o no de “s” = /t/ por reducción vocálica	no it e - ingred ie nte - no rt e - g ente – gar an te (4 palabras)	de (x10) - gr ande (x2) - saú de - qualida d e - po de (15 palabras)
4. Letras “t” y “d” seguidas de la semivocal “i” = /j/ en la formación de diptongos	No hay elementos	cardi o logia (1 palabra)
5. En la intercalación de la vocal epentética “i” para deshacer encuentros consonantales de difícil pronunciación	No hay elementos	No hay elementos
6. Palatalización de la sílaba “te” átona al principio y en el interior de palabras	No hay elementos	desintoxicación – des pe rta (2 palabras)

3.3.1.2.2 Observaciones relevantes

a) Palabras repetidas: Constatamos, en el texto seleccionado, la existencia de 4 palabras repetidas: Instituto (2x) - tradicional (2x) - grande (2x) - de (10x). Más adelante analizaremos cómo reaccionaron los informantes ante estas.

b) Palabras con las dos emisiones africadas: Registramos en el texto la existencia de una palabra que presenta las dos emisiones en estudio. Es la siguiente: ingred*iente*.

c) Ausencia de contextos: Cabe subrayar que en el texto analizado no encontramos ejemplos de palabras para los contextos 2, 4 y 6 en lo que se refiere a la emisión africada [tʃ], como también la ausencia de palabras que ilustren el contexto 5 de ambas emisiones.

d) Palabras que sufren asimilación por armonización y reducción vocálica: Como podremos observar más adelante, en lo que se refiere al contexto 6 de la emisión africada sonora [dʒ], cabe destacar que hay dos palabras en el texto que en el portugués brasileño estandarizado admiten la palatalización o no en su emisión. La ocurrencia de la palatalización en este contexto es mucho más frecuente por parte de los hablantes del portugués de Brasil cuando la sílaba átona inicial en inicio de palabra sufre el proceso fonológico llamado armonización vocálica. La armonización vocálica ocurre en una acción asimilatoria de la vocal tónica sobre la pretónica y generalmente se registra dicho proceso involucrando a las vocales medias altas “e”, “o” y las altas “i”, “u”. Cavaliere (2005, p. 52) explica que “se trata de una tendencia a la asimilación vocálica (...) en que una vocal media pretónica cede espacio a la correspondiente alta de la misma zona articulatoria por influencia de una vocal tónica también alta”⁵. En el caso que nos convoca, podemos comprobar tal proceso fonológico, en donde la vocal “e”, por armonización vocálica, es pronunciada [i], en palabras como: despedida: *d/i/spedida*, disculpa: *d/i/sculpa* y descuento: *d/i/sconto*.

Para nuestro estudio y teniendo en cuenta la fuerte tendencia a la palatalización (contexto 6) consideramos que su inclusión es significativa, dado que dicho contexto de realización fue concientizado en ambos grupos, en el de control en forma teórica y en el experimental en forma teórica y práctica. Sin embargo, si bien fue mencionada la palatalización o no por parte de los

⁵ Traducción libre nuestra

informantes tanto en el pre como en el postest, no se ha considerado su evolución o no dentro del cálculo de las mejoras ya que fue destacado en clase, al estudiar la teoría, que ambas emisiones son aceptadas como estandarizadas en el portugués brasileño, como ya fuera mencionado en el presente trabajo. En nuestro texto de lectura para la grabación surgen dos palabras que representan el contexto de reducción vocálica que afecta a la vocal átona de las sílabas pretónicas, en este caso:

“ O assunto **d**esperta paixões.”

“ Vamos revelar os segredos da dieta da **d**esintoxicação.”

3.4 Estudio 2 (Intervenciones didácticas)

En este estudio, que fue realizado durante los meses de junio, agosto, septiembre y octubre, el foco recayó en los instrumentos de intervención didáctica. El objetivo de este estudio fue analizar los materiales didácticos usados hasta la actualidad así como las propuestas nuevas. A la luz de los resultados del estudio 1, se revisaron dichas propuestas, que únicamente fueron implementadas con el grupo experimental. A continuación se presenta el listado de intervenciones didácticas utilizadas, en primer lugar las propuestas implementadas por primera vez en la presente investigación y, a continuación, las que ya han sido utilizadas anteriormente en las clases de Fonética y Fonología.

3.4.1. Intervenciones didácticas implementadas por primera vez en este estudio

3.4.1.1 Intervención didáctica N° 1

OBJETIVO: Relacionar la pronunciación de las emisiones africadas [tʃ] y [dʒ] con la ortografía, a fin de que los estudiantes puedan contar con un marco concreto de aplicación.

MATERIAL: Carteles con palabras que contienen las emisiones en estudio.

ACTIVIDAD: En la clase, el profesor y los estudiantes, de forma inductiva, fueron construyendo en el pizarrón dos tablas con los contextos de realización de las emisiones [tʃ] y [dʒ], que se observa a continuación:

Tabla 5:

Contextos de realización de la emisión africada alveopalatal sorda [tʃ]

Contextos	Exemplos
1. Letra “t” seguida pela vogal “i” oral = / i /	mentira - típico
2. Letra “t” seguida pela vogal “i” nasal = /ĩ/	time - latim
3. Letra “t” seguida pela vogal átona “e” em final de palavras, seguida ou não de “s” = /t/ por redução vocálica	arte - noites
4. Letra “t” seguida pela semivogal “i” = /j/ na formação de ditongos	pátio - sítio
5. Na intercalação da vogal epentética “i” para desfazer encontros consonantais de difícil pronúncia	rit/i/mo - at/i/mosfera
6. Palatalização da sílaba “te” átona no início ou no interior de palavras	tesoura - penteado

Tabla 6:

Contextos de realización de la emisión africada alveopalatal sonora [dʒ]

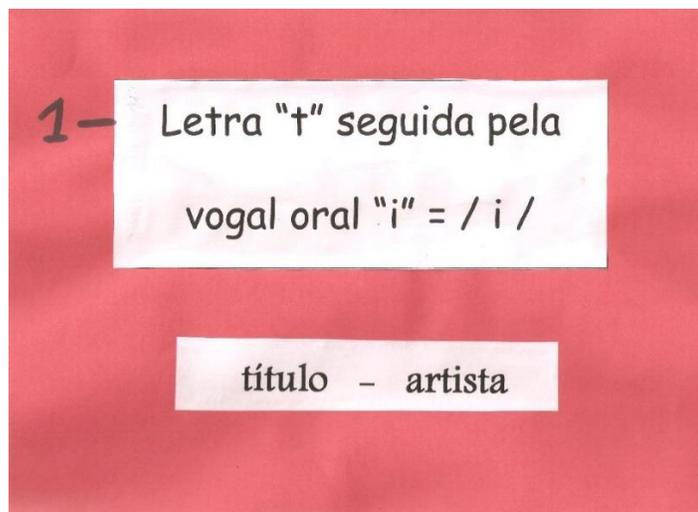
Contextos	Exemplos
1. Letra “d” seguida pela vogal “i” oral = / i /	difícil - médico
2. Letra “d” seguida pela vogal “i” nasal = /ĩ/	jardim - sardinha
3. Letra “d” seguida pela vogal átona “e” em final de palavras, seguida ou não de “s” = /d/ por redução vocálica	verdade - saudades
4. Letra “d” seguida pela semivogal “i” = /j/ na formação de ditongos	Cláudio - comédia
5. Na intercalação da vogal epentética “i” para desfazer encontros consonantais de difícil pronúncia	ad/i/vogado - ad/i/mirar
6. Palatalização da sílaba “de” átona no início ou no interior de palavras	devagar - cadeado

A continuación el profesor le entregó a cada estudiante dos palabras en carteles.

Los estudiantes debían pronunciarlas en voz alta y reconocer a qué contexto de emisión pertenecía cada palabra. Los carteles con las palabras fueron pegados en el pizarrón y los estudiantes tenían que hacer su transcripción fonética correspondiente.

Como ejercicio de fijación, cada estudiante debió confeccionar carteles con los distintos contextos de realización de ambas emisiones, cambiando los ejemplos de palabras para cada contexto distinto. Cada cartel brinda un contexto diferente y sirve como material de consulta para los estudiantes.

EJEMPLO:



3.4.1.2 Intervención didáctica N° 2

OBJETIVO: Relacionar la pronunciación de las emisiones africadas [tʃ] y [dʒ] con la ortografía.

MATERIAL: Hojas de actividades.

ACTIVIDAD: Percepción y producción en parejas:

1) Escuche la palabra pronunciada por su compañero y complete el siguiente gráfico con las vocales "e" - "i"

Aluno A
1. presente
2. comp__t__r
3. dividir
4. trag__d__a
5. distante
6. v__d__o
7. mediante
8. d__f__r__nt__
9. penteadado
10. at__v__dad__

Aluno B
1. pr__s__nt__
2. competir
3. d__v__d__r
4. tragédia
5. d__stant__
6. vídeo
7. m__d__ant__
8. diferente
9. p__nt__ado
10. atividade

ie

- 2) Cada pareja deberá escribir una frase utilizando cinco palabras de la actividad anterior.
- 3) Lectura de la producción escrita en voz alta y observaciones del grupo.

3.4.1.3 Intervención didáctica N° 3

OBJETIVO: Practicar la pronunciación de las emisiones [tʃ] y [dʒ] en sus diferentes contextos de realización.

MATERIAL: Carteles

atmosfera	tesoura	inocente	latinha	pátio
pedir	advogado	podim	verdade	prédio

ACTIVIDAD: Esta actividad tiene características lúdicas. Fueron armados grupos de 5 estudiantes, cada uno de los cuales recibió un cartel con una palabra conteniendo la emisión [tʃ]. Los seis se colocaron en hilera en el frente. El primero pronunció su palabra, el segundo debía pronunciar la de su compañero y luego la suya, el tercero debía pronunciar las dos anteriores y luego la suya y así sucesivamente. Al final de la hilera se inició nuevamente en sentido contrario. La misma actividad fue repetida con palabras conteniendo la emisión [dʒ].

Finalmente todos los carteles fueron colgados en el pizarrón. Los estudiantes debieron reconocer en qué contextos de realización se encontraba la emisión africada en cada palabra. Luego de esta intervención oral y plenaria, cada estudiante realizó la transcripción fonética de todas las palabras.

3.4.1.4 Intervención didáctica N° 4

OBJETIVO: Practicar la pronunciación de las emisiones [tʃ] y [dʒ].

ACTIVIDAD: Juego “el repechaje”: cada estudiante recibió un tema (por ejemplo, objetos que se pueden encontrar en el hogar) y debió expresar la mayor cantidad posible de palabras relacionadas conteniendo las emisiones [tʃ] y/o [dʒ].

3.4.1.5 Intervención didáctica N° 5

OBJETIVO: Reconocer y practicar la pronunciación de las emisiones [tʃ] y [dʒ] en diferentes contextos de realización teniendo en cuenta la adecuada entonación.

MATERIAL: Carteles con los siguientes trabalenguas:

Leite quente faz mal pros dentes da gente, principalmente os da frente.

Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.

Para ouvir o tique-taque, tique-taque, tique-taque, depois que um tique toca é que se toca um taque.

ACTIVIDAD:

- 1) El profesor colgó los trabalenguas en el pizarrón y los leyó en voz alta mientras los estudiantes los escuchaban y prestaban atención a la correcta pronunciación.
- 2) Se dividió la clase en grupos. Cada grupo recibió un trabalenguas y contó con unos minutos para practicarlos. A continuación, cada estudiante recitó su trabalenguas. Los estudiantes de los demás grupos debían prestar atención y anotar las inadecuaciones de pronunciación de las emisiones [tʃ] y [dʒ] escuchadas.

3.4.1.6 Intervención didáctica N° 6

OBJETIVO: Medir el rendimiento en el habla natural, sin pensar en las reglas.

MATERIAL: Tarjetas con temas para preparar diálogos:

Combinando um encontro para estudar juntos

Pontos turísticos na cidade de Córdoba

Preparativos para uma festa

ACTIVIDAD: Diálogo espontáneo

Trabajo en parejas. Cada pareja recibió una tarjeta con temas distintos para presentar diálogos espontáneos. Durante algunos minutos tenían que organizar sus ideas acerca de lo que se trataría el diálogo y luego, por turnos, lo presentaron.

3.4.2 Intervenciones didácticas ya utilizadas anteriormente

3.4.2.1 Intervención didáctica N° 7

OBJETIVO: Percibir y practicar la emisión africada [dʒ].

MATERIAL: Hoja de actividades (Almeida, A., Marcato, L., Roos, L. *Fonética com Música*. 2013, p. 46)

2 Ouça e marque as palavras com a emissão [dʒ], orientando-se pela letra em destaque:



- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> me d icina | <input type="checkbox"/> pré d io | <input type="checkbox"/> compre nd er |
| <input type="checkbox"/> ver d e | <input type="checkbox"/> pesa d elo | <input type="checkbox"/> virtu d e |
| <input type="checkbox"/> d efesa | <input type="checkbox"/> bon d ade | <input type="checkbox"/> incê nd io |
| <input type="checkbox"/> com é dia | <input type="checkbox"/> in d ivíduo | <input type="checkbox"/> or d em |
| <input type="checkbox"/> i d eal | <input type="checkbox"/> facul d ade | <input type="checkbox"/> covar d e |
| <input type="checkbox"/> ver d e | <input type="checkbox"/> d elícia | <input type="checkbox"/> d inheiro |

ACTIVIDAD: Los estudiantes escucharon 18 palabras debiendo marcar las que contenían la emisión [dʒ]. Finalmente se realizó un control plenario con pronunciación de cada palabra destacada y corrección de los compañeros.

3.4.2.2 Intervención didáctica N° 8

OBJETIVO: Relacionar la ortografía con la pronunciación y practicar las emisiones africadas en la lectura.

MATERIAL: Texto “O pai dos burros”. (Roos, L. *Fonética O Samba dos Sons*, 2004, p. 22)

Luiz Roos

Emissões africadas: [tʃ] - [dʒ]

Pai dos burros
Otto Lara Resende

“Gilberto Amado disse a Antônio Carlos Vilaça que sem dicionário não podia escrever. A declaração tem tal força que Aurélio Buarque de Holanda incluiu-a como epígrafe do seu Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Etimologicamente proveniente do latim medieval, a palavra "dicionário", segundo o próprio Aurélio, é o conjunto de vocábulos de uma língua ou de termos próprios duma ciência ou arte, dispostos alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua. O dicionário é assim um guia; ou mais do que isto, é indispensável companheiro de viagem, para que a gente não se perca nos descaminhos do silêncio e da incomunicação.”

Leia e circule no texto "Pai dos burros" as emissões [tʃ] em vermelho e as emissões [dʒ] em azul. Agora leia novamente o texto, concentrando-se nos círculos coloridos que você fez.

ACTIVIDAD: Los estudiantes recibieron el texto “Pai dos burros”, en el cual debían marcar todas las palabras que contuvieran las emisiones [tʃ] y/o [dʒ] con dos colores diferentes. Luego leyeron todos juntos el texto en voz alta, aplaudiendo una vez al emitir [tʃ] y dos veces al emitir [dʒ]. Este ejercicio de lectura involucra diversos sentidos (visión, audición, tacto).

3.4.2.3 Intervención didáctica N° 9

OBJETIVO: Practicar la pronunciación de las emisiones en estudio en un contexto musical.

MATERIAL: Texto de la canción “Tempo perdido” (Almeida, A., Marcato, L., Roos, L. *Fonética com Música*. 2013, p. 49)

Fonética com música
Unidade 5

7 Ouça a música e complete as lacunas com as palavras destacadas nos relógios:

Tempo perdido

(Renato Russo)

Todos os _____ quando acordo	Veja o sol dessa manhã tão cinza
Não tenho mais o tempo que passou	A _____ que chega
Mas tenho muito tempo	É da cor dos teus olhos castanhos...
Temos todo o tempo do mundo...	Então me abraça _____
	E _____ mais uma vez que já estamos
Todos os dias, _____ dormir	_____ tudo
Lembro e esqueço como foi o dia	Temos nosso próprio tempo... (3x)
Sempre em _____	
Não temos tempo a perder...	Não tenho medo do escuro
	Mas deixe as luzes acesas agora
Nosso suor sagrado	O que foi _____ é o que se escondeu
É bem mais belo que esse sangue amargo	E o que foi _____,
E tão sério e selvagem!	ninguém prometeu,
Selvagem! Selvagem!...	nem foi tempo _____
	Somos tão jovens, tão jovens, tão jovens...



49

ACTIVIDAD: Mientras los estudiantes escuchaban la canción tenían que completar los espacios en blanco con las palabras faltantes, que se encuentran al pie de la hoja incorporadas en los relojes. A continuación clasificaron las palabras en dos columnas (las que contenían [tʃ] y las que contenían [dʒ]). Finalmente cantaron la canción teniendo particular cuidado de pronunciar las emisiones en estudio adecuadamente.

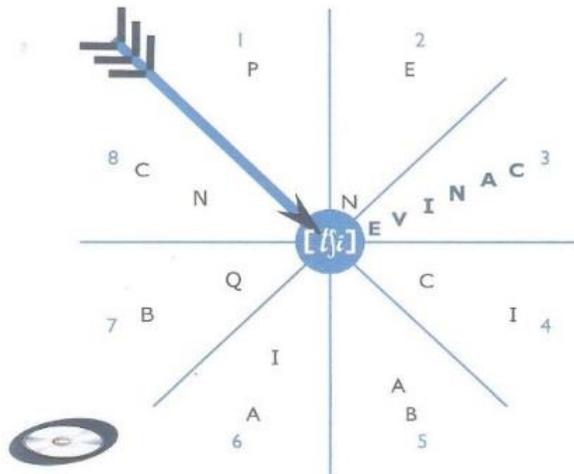
3.4.2.4 Intervención didáctica N° 10

OBJETIVO: Ejercitar y fortalecer el contexto de emisión africada [tʃ] en el contexto N° 3. (Sílaba átona “te” en final de palabra).

MATERIAL: Hoja de actividades (Roos, L. *Fonética O Samba dos Sons*, 2004, p. 23)



Todas as palavras do gráfico terminam com a emissão africada [tʃe]. Quais são elas?



1. Quem não está ausente está _____.
2. Quantidade de água acima do comum, inundação: _____.
3. Canivete é uma pequena faca de lâmina movediça que fecha sobre o cabo.
4. Alguém isento de culpa ou malícia é um _____.
5. Suficiente; muito numeroso; que basta: _____.
6. Um acontecimento imprevisto no trânsito é um _____.
7. Esporte cujo objetivo é arremessar a bola na cesta: _____.
8. Quem não está triste está alegre, _____ e feliz.



ACTIVIDAD: Todas las palabras del gráfico terminan con la sílaba átona “te”. Un estudiante leía la frase y los compañeros debían completarla con la palabra esperada. Este ejercicio estimuló también la práctica de la emisión africada [dʒ] en el contexto equivalente. En esta oportunidad cada estudiante debió crear una oración en la que los compañeros tenían que completar la frase con alguna palabra terminada con la sílaba “de”.

3.4.2.5 Intervención didáctica N° 11

OBJETIVO: Relacionar la ortografía con la pronunciación y practicar las emisiones africadas en diferentes contextos de realización.

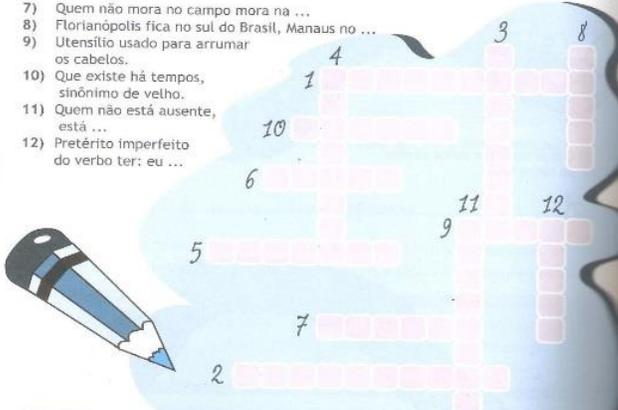
MATERIAL: Hoja de actividades (Roos, L. *Fonética Lúdica*. 2010, p. 96)

Emissões africadas [tʃ][dʒ]

Crucigrama

1) Leia as dicas e complete as palavras cruzadas

- 1) Livro escrito em ordem alfabética, com as palavras e expressões de uma língua e seus significados ou sua equivalência em outro idioma.
- 2) Documento de identificação para viagem internacional.
- 3) Esporte em que os jogadores marcam pontos, arremessando a bola numa cesta suspensa.
- 4) Profissional que cuida dos nossos dentes.
- 5) Sentimento de nostalgia ligado à memória de alguém ou de algo ausente.
- 6) Líquido produzido pela fêmea dos mamíferos usado para alimentar os recém nascidos.
- 7) Quem não mora no campo mora na ...
- 8) Florianópolis fica no sul do Brasil, Manaus no ...
- 9) Utensílio usado para arrumar os cabelos.
- 10) Que existe há tempos, sinônimo de velho.
- 11) Quem não está ausente, está ...
- 12) Pretérito imperfeito do verbo ter: eu ...



2) Escreva as palavras do exercício anterior, classificando-as em:

"tʃ"	[tʃ]	"te"	"dʒ"	[dʒ]	"de"

96 noventa e seis

ACTIVIDAD: Después de completar el crucigrama, los estudiantes separaron las palabras en dos grupos, según la emisión africada que contenían. Finalmente realizaron la transcripción fonética de las palabras.

3.4.2.6 Intervención didáctica N° 12

OBJETIVO: Reconocer la pronunciación adecuada de la sílaba “de” según los contextos de realización y discriminar cuándo pueden ser aceptables diversas pronunciaciones.

MATERIAL: Hoja de actividades (Almeida, A., Marcato, L., Roos, L. *Fonética com Música*. 2013, p. 47)

Fonética com música
Unidade 5

3 Ouça as duas leituras das frases e marque a opção correta da(s) pronúncia(s) das palavras selecionadas.

a) Nunca é tarde demais para fazer novas amizades.
 b) Eu gosto de caminhar descalço na praia.
 c) Depois do dia dezoito, esta loja começa a vender tudo com descontos especiais.
 d) Vamos depressa! Você está demorando demais para se arrumar!
 e) A verdade deve prevalecer sempre.
 f) É fundamental saber defender nossos direitos.

	pronúncia [d]	pronúncia [dʒ]	pronúncia [d] e [dʒ]
1. tarde			
2. demais			
3. amizades			
4. de			
5. descalço			
6. depois			
7. dezoito			
8. vender			
9. descontos			
10. depressa			
11. verdade			
12. deve			
13. defender			

ACTIVIDAD: Escuchar las 2 lecturas de las frases y marcar con una “x” los contextos de realización de las emisiones [dʒ] y/o [d].

3.4.2.7 Intervención didáctica N° 13

OBJETIVO: Reconocer la adecuada pronunciación de las emisiones africadas.

MATERIAL: Texto (Folleto de divulgación médica)

Higienização nasal:
O que é mito?
O que é verdade?
Respostas aqui.

A verdade é uma só:
manter o nariz dos pequenos sempre higienizado
evita gripes, resfriados e problemas respiratórios.

Confira abaixo as dicas do otorrino e saiba
o que é mito ou verdade sobre o tema.



Bebês com até 2 meses de idade respiram apenas pelo nariz.

Verdade. Como os bebês ainda não aprenderam a usar o narizinho, sofrem com acúmulo de secreção, obstrução nasal, dificuldade para respirar, dormir e mamar. A higienização nasal diária ajuda em muito a prevenir contra esses problemas.¹

Narizinho congestionado por muito tempo altera a mordida e pode até provocar alongamento da face.

Verdade. Obstrução nasal crônica (ou seja, obstrução nasal com frequência) durante a fase de crescimento provoca alterações na mordida e alongamento do maxilar da criança.²

A higienização nasal diária é contraindicada para crianças.

Mito. Com a higienização nasal diária, você previne o agravamento de problemas como gripes, tosse seca, dor de garganta, nariz entupido e coriza. E criança saudável falta muito menos na escola.³

Criança que frequenta creche apresenta mais predisposição para contrair infecções virais.

Verdade. Crianças de até 5 anos de idade que frequentam creches apresentam diversas infecções virais. O uso diário de soluções salinas contribui para evitar infecções respiratórias.⁴

ACTIVIDAD: Los estudiantes recibieron el texto anterior. Mientras uno leía en voz alta los demás debían estar atentos y, ante cualquier inadecuación en la pronunciación de las emisiones [tʃ] y/o [dʒ] debían aplaudir, interrumpiendo la lectura.

3.5 Estudio 3 (Postest)

En este estudio, instancia del postest, que tuvo lugar a fines del mes de octubre, todos los estudiantes de la muestra volvieron a grabar el mismo texto que grabaron en el estudio 1. Se realizó un análisis de estas grabaciones y para ello, se usaron nuevamente las mismas categorías que fueran implementadas en el estudio 1. Con ello, se realizó una comparación entre los resultados del pretest y el postest, con el fin de optimizar la enseñanza de las emisiones africadas alveopalatales sorda [tʃ] y sonora [dʒ] en la formación docente en PLE.

3.5.1 Encuesta

En esta etapa incorporamos una encuesta con preguntas abiertas y cerradas para recolectar informaciones que nos ayudaron en la triangulación de los datos obtenidos en el pre y postest.

La información que se recogió es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Los informantes firmaron su autorización para participar del proyecto y para reproducir la muestra oral del pre y postest. (Ver en anexo 7.1)

Los 10 informantes que respondieron la encuesta son de ambos sexos, tienen entre 20 y 50 años, presentan un dominio oral bastante bueno del idioma en cuestión y viven en la ciudad de Córdoba y La Plata en donde realizan sus estudios académicos. Al realizar el análisis personalizado de cada informante serán tenidas en cuenta las respuestas otorgadas por ellos, las cuales constituirán el análisis cualitativo.

4. Análisis de los datos

4.1 Estudio 1 - Análisis del Pretest

Este estudio tiene como objetivo identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes del grupo de control y experimental, con respecto a la realización de las emisiones africadas alveopalatales [tʃ] y [dʒ], mediante la grabación, por parte de cada informante, de un texto especialmente seleccionado para esta investigación (ver 3.3.1.2). A continuación se presentan en una tabla los resultados cuantitativos que permitieron arribar a conclusiones parciales. Es oportuno anticipar que el número máximo de ocurrencias en el texto de la emisión [tʃ] es 9 y de la emisión [dʒ], 27. En este estudio, no fueron consideradas para su análisis dos palabras: *desperta* y *desintoxicação*, (comentadas anteriormente en el punto 3.3.1.2.2.d).

Tabla 7:

Resultados cuantitativos del análisis del pretest

	Grupo de Control UNLP			Grupo Experimental UNC		
	Informantes	[tʃ]/9	[dʒ]/27	Informantes	[tʃ]/9	[dʒ]/27
FORTALEZAS (pronunciación adecuada)	A	6	14	A	9	21
	B	5	25	B	6	18
	C	6	17	C	6	18
	D	6	23	D	3	16
	E	5	8	E	6	15
Porcentajes		62,22%	57,03%		66,66%	65,18%
DEBILIDADES (pronunciación inadecuada)	A	3	13	A	0	6
	B	4	2	B	3	9
	C	3	10	C	3	9
	D	3	4	D	6	11
	E	4	19	E	3	12
Porcentajes		37,78%	42,97%		33,34%	34,82%

4.2. Estudio 2 - Análisis de las actividades didácticas

Las intervenciones didácticas presentadas en el punto 3.4.1 fueron especialmente elaboradas para esta investigación mientras que las intervenciones didácticas mencionadas en el punto 3.4.2, aunque no ejecutadas con el grupo de control, ya forman parte de la planificación de las cátedras Fonética y Fonología Portuguesa 1 de la UNLP y Fonética y Fonología 1 de la UNC.

Consideramos que las tablas con los 6 contextos de realización de las emisiones alveopalatales [tʃ] y [dʒ] presentadas en 3.4.1.1 han sido de gran ayuda para ambos grupos, en lo que se refiere al estudio de dichas emisiones para estudiantes de portugués como lengua extranjera. A partir de estas tablas, en las cuales los contextos son bien especificados, mostrando el soporte teórico, con ejemplos precisos, al estudiante se le facilita la adquisición y el aprendizaje del insumo fonético en estudio.

Las dos tablas de la intervención didáctica N° 1 fueron elaboradas y presentadas por primera vez ante ambos grupos, pero la actividad mencionada en 3.4.1.1, como tal, solo fue realizada con el grupo experimental. Las actividades de intervención didáctica N° 7 y N° 12 son ejercitaciones específicas de la emisión africada sonora [dʒ], así como la intervención didáctica N° 10 está diseñada para desarrollar la emisión africada [tʃ] en un contexto específico, aunque, finalmente, también sirvió como puntapié inicial para realizar un ejercicio similar con elaboración y resolución por parte de los alumnos, utilizando el modelo de actividad para practicar también la emisión [dʒ]. Todas las demás actividades involucraban a las emisiones [tʃ] y [dʒ], respectivamente, como se especifica en la siguiente tabla:

Tabla 8:

Intervenciones didácticas según tipo de práctica

Práctica de:	Intervenciones didácticas N°
Solo [tʃ]	-
Solo [dʒ]	7, 12
[tʃ] y [dʒ]	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13

En el conjunto de actividades realizadas utilizamos materiales de diferentes géneros textuales, tales como letras de canciones, folleto de divulgación médica y trabalenguas. También diseñamos ejercicios con dictado fonético, carteles con palabras, transcripción fonética de palabras,

actividades lúdicas, frases para completar palabras y crucigramas. Conforme lo expuesto, produjimos propuestas didácticas distintas para captar la atención de los estudiantes a través de actividades de neto corte práctico, lo cual no es habitual en cátedras universitarias, que suelen ser eminentemente teóricas.

El carácter comunicativo y la diversidad de las actividades desarrolladas contribuyeron a la dinámica áulica y propiciaron un clima favorable para la realización de las propuestas didácticas presentadas.

Cabe destacar que las nuevas intervenciones didácticas serán incorporadas a la planificación anual como recursos didácticos en ambas facultades en 2017, dada su eficiencia en el aprendizaje de las emisiones africadas [tʃ] y [dʒ].

4.3. Estudio 3

4.3.1. Análisis del Postest

En este estudio los estudiantes de los dos grupos (control y experimental) volvieron a grabar el mismo texto que se empleó en el pretest. El objetivo fue identificar si el grupo experimental estabilizó la realización de las emisiones africadas [tʃ] y [dʒ] después de haber pasado por la batería de actividades didácticas especialmente diseñadas para este fin tanto las ya aplicadas en la cátedra como las diseñadas para la presente investigación.

A continuación se presentan, cuantitativamente, los resultados obtenidos, los cuales nos permitieron llegar a conclusiones parciales.

Tabla 9:

Resultado del análisis

	Grupo de Control UNLP			Grupo Experimental UNC		
	Informantes	[tʃ]/9	[dʒ]/27	Informantes	[tʃ]/9	[dʒ]/27
FORTALEZAS (pronunciación adecuada)	A	8	21	A	9	26
	B	7	26	B	9	22
	C	6	21	C	8	22
	D	6	23	D	9	22
	E	6	19	E	8	16
Porcentajes		73,33%	81,48%		95,55%	80%
DEBILIDADES (pronunciación inadecuada)	A	1	6	A	0	1
	B	2	1	B	0	5
	C	3	6	C	1	5
	D	3	4	D	0	5
	E	3	8	E	1	11
Porcentajes		26,67%	18,52%		4,45%	20%

Al comparar los resultados aquí presentados con los de la tabla N° 7, se puede observar que los dos grupos (control y experimental) tuvieron una mejora importante en el postest al cruzar ampliamente el umbral del 60% de fortalezas mínimamente alcanzado en el pretest. No obstante, se observa que el grupo experimental manifestó una mayor optimización en la emisión de [tʃ] (95,55%), mientras que el grupo de control lo hizo en la emisión de la africada [dʒ] (81,48%). Así y todo, el grupo experimental cuenta con un porcentaje general más elevado en su competencia de realización de ambas emisiones africadas objeto de estudio en la presente investigación. Ello nos lleva a pensar que, después de haber pasado por la exposición teórica y la intensa carga de actividades didácticas especialmente diseñadas para optimizar dichas emisiones, se corrobora nuestra hipótesis de que este grupo presentaría un mejor desempeño que el grupo de control y que las realizaciones de [tʃ] y [dʒ] serían más estables.

En definitiva, los resultados del postest nos llevan a pensar que la exposición teórica y práctica constituye una ayuda muy significativa para que los futuros docentes de portugués (hablantes nativos de español) incorporen conocimientos fonéticos y fonológicos y establezcan las emisiones [tʃ] y [dʒ]. Sin embargo, consideramos que aún se deben diseñar nuevos instrumentos de intervención didáctica para optimizar aún más la pronunciación de la emisión [dʒ]. Como en todo aprendizaje de fonética, la exposición intensiva a la práctica debe estar siempre acompañada de variadas propuestas de actividades didácticas.

4.3.2. Análisis e interpretación de los resultados de las encuestas

En el estudio 3 también incluimos una encuesta a ambos grupos. Dicha encuesta constó de 17 preguntas abiertas y cerradas. A continuación presentamos los resultados de las más relevantes.

4.3.2.1. Edad de los estudiantes encuestados

GE	A	B	C	D	E	Promedio
Edad	32	26	24	21	50	30,6 años

GC	A	B	C	D	E	Promedio
Edad	20	23	35	29	28	27 años

Como se puede apreciar en los gráficos, si bien el promedio de edades de los informantes del grupo experimental es mayor, la diferencia es poco significativa, lo cual lleva a pensar que este ítem no debió influir en cuanto a la comparación de los resultados.

4.3.2.2. Dominio de otros idiomas

GE	A	B	C	D	E
Idiomas	inglés	inglés	----	inglés	-----

GC	A	B	C	D	E
Idiomas	----	inglés	inglés	inglés / alemán	inglés / francés

En lo que respecta a este punto, vemos que en el grupo experimental solo el 60% de los informantes habla otro idioma, mientras que en el grupo de control el porcentaje asciende al 80% siendo que el 40% domina no solo una sino dos lenguas extranjeras más. Esto nos permite entender por qué en algunos casos, el grupo de control tuvo mejoras tan cercanas a las del grupo experimental sin haber sido sometido a ninguna intervención didáctica, sino solo a la teoría. Según Juan Mayor (1994, p. 42) “se suele considerar también como variable del sistema lingüístico el hecho de haber aprendido o estar aprendiendo otra lengua además de la que llamamos L2; (...) si se estudian sucesivamente, el aprendizaje previo de L2 favorece en general el aprendizaje de L3”.

4.3.2.3. Años de estudios previos de portugués

GE	A	B	C	D	E	Promedio
Años	3	1	2	1	5	2,4

GC	A	B	C	D	E	Promedio
Años	1	1	1	3	2	1,6

En esta pregunta de la encuesta se buscó conocer el tiempo de estudio de portugués de cada informante antes de ingresar a la Facultad. En este caso, los informantes del GE en promedio tuvieron más años de estudios previos y esto debería haber implicado una facilidad mayor para mejorar luego de ser sometidos a la práctica. Pero al analizar a los individuos, en realidad cuatro de cada grupo tienen la misma cantidad de años de estudio previo tanto en el GE como en el GC (1, 1, 2 y 3), mientras que el quinto individuo del GE estudió cinco años contra un año del quinto individuo del GC. Sin embargo, precisamente la informante con más años de estudios que el resto comentó en la encuesta que hasta decidir entrar a la facultad solo había estudiado portugués “por hobby”, lo que nos induce a pensar que su estudio puede no haber sido suficientemente concienzudo. Por lo tanto, consideramos, como en el análisis del punto 4.3.2.1 que esta diferencia no debió influir en cuanto a la comparación de los resultados.

4.3.2.4. Estadía/s en Brasil

GE	A	B	C	D	E
	Sí	Sí	Sí	No	Sí

GC	A	B	C	D	E
	No	Sí	Sí	Sí	Sí

El porcentaje de informantes que tuvieron oportunidad de utilizar el portugués en un contexto de inmersión es exactamente igual en ambos grupos, lo que nos indica que este ítem no debió influir en las diferencias de resultados. Sin embargo, podemos aseverar que esta circunstancia tiene que haber sido ventajosa, en los dos grupos, a la hora de desarrollar mejoras. En palabras de Juan Garau (2008),

la estancia en el país de la lengua meta proporciona un contexto de adquisición natural que favorece la interacción en la lengua extranjera, a menudo con hablantes nativos, en situaciones de uso real así como en su entorno cultural. Se trata, por tanto, de un contexto de inmersión que facilita no sólo un elevado grado de contacto con la lengua meta sino además *input* de calidad y con la intensidad necesaria para que la adquisición implícita e incidental de lengua tenga lugar. (p. 66)

Esto nos lleva a pensar que el uso en contexto de inmersión podría ser un refuerzo a la estabilización de la realización de las emisiones africadas [tʃ] y [dʒ].

4.3.2.5. Comunicación en portugués con familiares/amigos nativos

GE	A	B	C	D	E
	Sí	No	No	No	A veces

GC	A	B	C	D	E
	No	Sí	No	Sí	Sí

Este ítem es similar al anterior, en el sentido de que se refiere a utilizar el portugués con hablantes nativos. En este caso vemos que el GC tuvo más contacto que el GE, lo cual indica que el GC se vio aventajado y ello puede ayudar a explicar por qué el GC no está tan alejado en los resultados del GE aunque no haya sido sometido a las intervenciones didácticas.

4.3.2.6. Teoría y práctica. Aplicación de las emisiones africadas en todos los contextos aprendidos en el momento de la comunicación en portugués.

Los estudiantes encuestados declaran diferentes posturas a través de sus respuestas, a saber:

Grupo Experimental:

Informante A: Algunos de los contextos le resultan más fáciles y perceptibles, otros no, por la interferencia del español.

Informante B: Le resulta difícil pronunciar [dʒ] porque en español no se utiliza esa emisión.

Informante C: Declara haber aprendido rápidamente los contextos pero expresa que necesita practicar más la emisión sonora [dʒ].

Informante D: Manifiesta que le resultó bien aprender los contextos porque ahora se puede comunicar mejor.

Informante E: No contestó la pregunta.

Grupo de Control:

Informante A: Le resulta difícil recordar toda la teoría en el momento de expresarse en portugués.

Informante B: Cree que puede aplicar los contextos sin dificultad cuando se expresa.

Informante C: Expresa que le resultaron muy útiles y que trata de aplicarlos en su expresión oral aunque le resulta más difícil pronunciar la emisión sonora [dʒ].

Informante D: Cree que para expresarse tiene más en cuenta la pronunciación de las emisiones [tʃ] y [dʒ] cuando están seguidas del sonido /i/.

Informante E: Trata de utilizar los contextos.

Al ser una pregunta abierta, se obtuvieron respuestas muy diversas en ambos grupos, pero vale destacar que algunos de los informantes (dos del GE y uno del GC) manifiestan tener más dificultades con la emisión [dʒ] que con la emisión [tʃ], respuesta que sustenta una de nuestras hipótesis. Por otro lado, también es interesante tener en cuenta que tanto en el GE como en el GC hubo varios informantes que se manifestaron positivamente en cuanto a la aplicación de los contextos estudiados. Finalmente cabe señalar que un informante del GC manifiesta su dificultad en recordar la teoría, aspecto que no menciona ninguno del GE, lo cual permite pensar que las intervenciones didácticas subsidiaron el estudio de la teoría.

4.4. Comparación de los resultados del pre y el postest (grupo de control y experimental)

Se presentan, a continuación, gráficos que posibilitan comparar los resultados (fortalezas y debilidades), del pretest y postest.

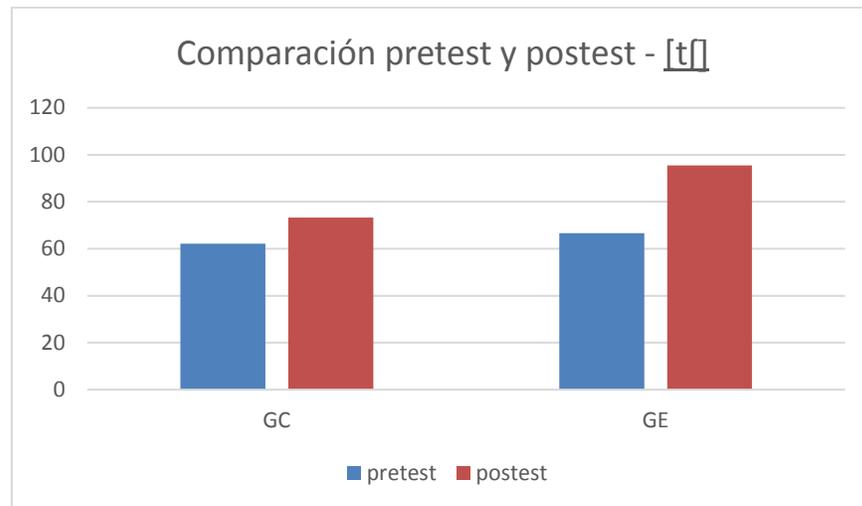


Figura 3: Comparación pretest y postest [tʃ]

Según los datos obtenidos, se observa que el GE (Grupo Experimental) tuvo una mejora significativa en la pronunciación de la emisión africada [tʃ], al alcanzar casi un 100% de aciertos.

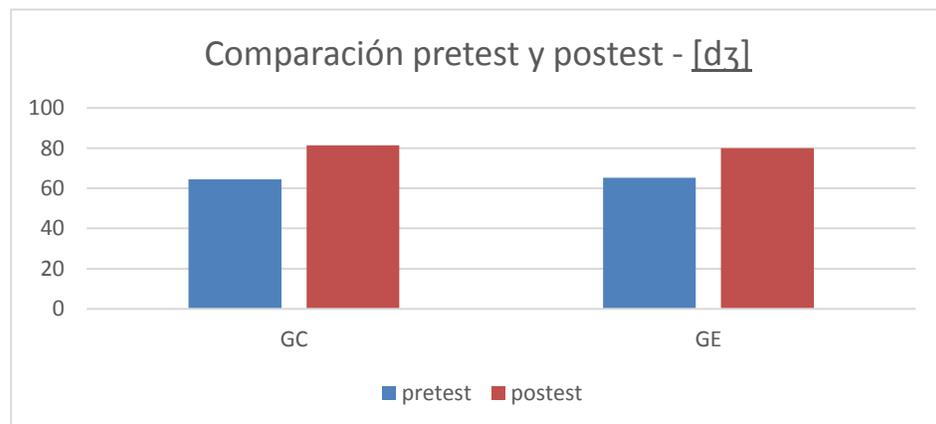


Figura 4: Comparación pretest y postest [dʒ]

Se puede observar que tanto el GC (grupo de control) como el GE (grupo experimental) han mejorado en el postest la emisión africada [dʒ]. Sin embargo, a diferencia de lo que correspondería esperarse, el GE obtuvo un porcentaje menor de mejora con las emisiones africadas [dʒ] que el GC y ello se puede deber a lo que dos de sus cinco informantes manifestaron en las encuestas acerca de que les resulta más difícil pronunciar [dʒ] que [tʃ], por no ser un sonido presente en su lengua materna, y que, por lo tanto, necesitan practicarlo más.

Observemos, a continuación, los resultados obtenidos de acuerdo con cada contexto de realización presentado en el gráfico de la sección 3.4.1.1.

Iniciaremos nuestro análisis cuali-cuantitativo con el grupo de control y a continuación ofreceremos datos ilustrativos, obtenidos del grupo experimental conformado por informantes sometidos durante 4 meses a intensivas actividades con intervenciones teóricas y prácticas presentadas en la sección 3.4.1 en el Estudio 2 (intervenciones didácticas).

4.4.1 Grupo de control - UNLP

Informante A	Lectura grabada del texto			
	Pretest		Posttest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	2/4	2/10	3/4	5/10
2		1/1		1/1
3	4/5	11/15	5/5	15/15
4		0/1		0/1
5				
6		0/2		0/2

FORTALEZAS: Según los datos obtenidos por parte del informante A, percibimos una leve mejoría, pero observando en detalle, vemos que la mejora mayor estuvo en el contexto 3 de la emisión [dʒ] (letra “d” seguida de la vocal “e” átona). Esto nos lleva a pensar que el cuadro de los contextos ofrecido como marco teórico de la clase fue significativo ya que demuestra el conocimiento posterior de que esta emisión también se realiza cuando la vocal ortográfica es “e” y no “i”.

DEBILIDADES: Por otro lado, el cuadro no alcanzó para que el informante incorporara el contexto de realización 4 (*cardiología*: letra “d” seguida de la semivocal /j/)

Informante B	Lectura grabada del texto			
Contextos de realización	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	2/4	9/10	2/4	10/10
2		1/1		1/1
3	3/5	15/15	5/5	14/15
4		0/1		1/1
5				
6		0/2		0/2

FORTALEZAS: De las 10 preposiciones “de” frecuentes en el texto que deberían ser emitidas como [dʒi] el informante B no la realizó en el postest en una sola oportunidad, hecho que justifica Vázquez (1999) como error transitorio y no como error permanente. Al respecto, la autora considera que

si un error se transforma en un problema permanente, es decir, se fosiliza, habrá que reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica. O se sigue tomando como punto de referencia la L1 o bien hay reglas que siguen fallando o aplicándose mal. (p. 42)

DEBILIDADES: Tanto en el pre como en el postest, el informante leyó de la misma forma, no realizando la emisión deseada de la sílaba átona “ti” en la palabra *instituto*.

Informante C	Lectura grabada del texto			
Contextos de realización	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	2/4	5/10	2/4	7/10
2		0/1		1/1
3	4/5	12/15	4/5	13/15
4		0/1		0/1
5				
6		0/2		0/2

FORTALEZAS: Verificamos que el informante C mantiene el mismo índice de adecuación en su producción oral con respecto a la emisión sorda [tʃ] en las palabras *instituto* y *norte*, tanto en el pre como en el postest. Asimismo, presentó avances en el contexto 2, al leer en el postest adecuadamente la palabra *dobradinha*, con vocal tónica y nasal /ĩ/.

DEBILIDADES: En lo que se refiere a la emisión sonora [dʒ] el informante C revela inadecuaciones en tres contextos de realización: tres palabras del contexto 1, dos del contexto 3 y repite su actuación en el contexto 4, al no realizar la emisión [dʒ] en *cardiología*, a pesar de poder visualizar la sílaba “di” en la lectura en donde la vocal “i” representa la semivocal /j/.

Informante D	Lectura grabada del texto			
Contextos de realización	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	2/4	9/10	2/4	9/10
2		1/1		1/1
3	4/5	13/15	4/5	13/15
4		0/1		0/1
5				
6		0/2		1/2

FORTALEZAS: Cabe destacar que este informante palatalizó la sílaba átona de la palabra *desperta* en ambos tests. Si bien se trata de una emisión optativa en el portugués estandarizado, realizar la palatalización puede relacionarse con la variable mencionada en la encuesta, según la cual el informante ha tenido mucho contacto con hablantes nativos de portugués brasileño.

DEBILIDADES: El informante D repite su misma emisión inadecuada en la lectura de las palabras *instituto* y *norte* en ambos tests, así como en su producción de *cardiologia*. Observamos que no asimiló el contexto 4 en donde la primera “i” de esta palabra forma un diptongo creciente oral, además de ser escrita ortográficamente “di”, conforme al contexto de realización 1: [kardʒjolo´zia].

Informante E	Lectura grabada del texto			
Contextos de realización	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	1/4	2/10	1/4	4/10
2		0/1		1/1
3	4/5	5/15	5/5	14/15
4		1/1		0/1
5				
6		0/2		0/2

Según los datos obtenidos en la encuesta sabemos que el informante E del grupo de control es hablante de 4 idiomas (español, inglés, francés y portugués), vivió en Brasil por dos años, luego de los cuales decidió estudiar portugués formalmente en la Facultad y dedicarse a la enseñanza del portugués como futuro profesor del idioma. Saber comunicarse y expresarse en distintos idiomas es muy positivo y permite más facilidad y comprensión de insumos para convivir y relacionarse con el otro idioma.

FORTALEZAS: Observamos que de sus 19 inadecuaciones en el pretest, el informante E mejoró su lectura en el postest disminuyéndolas a 8. Esos resultados obtenidos permiten concluir que la

tabla con los 6 contextos de realización arrojaron resultados positivos para la mejora de su performance ya que este alumno no fue sometido a las actividades específicas como lo fueron los del grupo experimental.

DEBILIDADES: Sin embargo, observamos también que fue el único de este grupo que en el postest leyó [xe'pɔxtʃix] en lugar de [xe'pɔxtex], luego de haberlo pronunciado adecuadamente en el pretest. Se trataría, en palabras de Vázquez, de un error de falsa colocación, ya que un hablante nativo de portugués brasileño nunca realizaría esta emisión en este contexto. Cabe preguntarse qué sucedió en este caso. En su análisis de la Interlengua, Selinker (1972, extraído de la Clase 2 del módulo “Interlengua”) menciona la estrategia de la “hipergeneralización”, mediante la cual “las reglas y rasgos semánticos de la lengua extranjera aprendidos o inferidos a partir de las muestras de lengua se generalizan en la interlengua y se aplican en contextos no adecuados”. Creemos que esta es la estrategia aplicada por el informante E al pronunciar la emisión [tʃ] en un contexto en el que no corresponde.

4.4.2 Grupo experimental – UNC

Sometidos a diversas intervenciones didácticas teóricas y prácticas durante los meses de mayo hasta septiembre, conforme detallamos y describimos en la sección 3.4 Estudio 2, el grupo experimental nos proporciona la siguiente información que detallaremos a continuación.

Informante A	Lectura grabada del texto			
	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	4/4	7/10	4/4	10/10
2		1/1		1/1
3	5/5	12/15	5/5	15/15
4		1/1		0/1
5				
6		0/2		0/2

La encuesta nos revela que esta informante es profesora de inglés, viajó varias veces a Brasil y tiene facilidad para aprender idiomas.

FORTALEZAS: Esta informante del grupo experimental parte, por lo tanto, de un nivel importante para la adquisición de una segunda lengua extranjera y, así, presenta un 100% de efectividad en su producción oral tanto en el pretest como en el postest en lo que se refiere a la emisión [tʃ]. Por otro

lado, revela 7 inadecuaciones en su lectura del pretest en lo que se refiere a la emisión sonora [dʒ]. La mejora en su producción es visible y la podemos observar en la tabla anterior.

DEBILIDADES: La palabra *cardiologia* es la única que presenta una pronunciación inadecuada en el postest. A pesar de que la sílaba átona “dio” está escrita con las letras “di”, similar al contexto de realización 1 el informante leyó la sílaba átona “dio” realizando bien la palatalización en el pretest mientras que en el postest no la pronunció de esa manera.

En la palabra *dividem* la misma informante realizó dos emisiones no esperadas en el pretest. La sílaba átona inicial “di”, conforme el contexto 1 debería ser pronunciada [dʒi] ya que se escribe con las letras “di”. Por otro lado, la informante también se equivoca al leer la sílaba átona final “dem” palatalizando y creando un dígrafo vocálico nasal /ĩ/, emisión no deseada. La correcta sería [dẽj] formando un diptongo decreciente nasal. Fue la única de los 12 informantes que lo leyó de esta manera. Sin embargo, esta misma informante leyó la palabra de la forma esperada en el postest, lo cual demuestra que aprendió lo que estudió.

Informante B	Lectura grabada del texto			
	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	3/4	5/10	4/4	7/10
2		0/1		1/1
3	3/5	13/15	5/5	14/15
4		0/1		0/1
5				
6		0/2		0/2

FORTALEZAS: Como se constata en el gráfico, el informante B mejoró, en el postest, todas las emisiones [tʃ] que leyó de forma inadecuada en el pretest. Sin embargo, si bien presenta una mejora de las emisiones [dʒ] en el postest, en este caso el porcentaje no es del 100%. Asimismo, leyó la palabra *dobradinha* adecuadamente en el postest, cuya pronunciación no había sido adecuada en el pretest. Ello demuestra que aprendió el contexto 2 con la vocal nasal /ĩ/.

DEBILIDADES: En cuanto a la emisión africada [dʒ] se puede percibir que la informante mejoró su aprendizaje a partir de las intervenciones didácticas aunque aún refleja inadecuaciones en el contexto 1 al no lograr pronunciar correctamente en el postest las palabras *cardiologia*, *dividem*, *dieta* e *ingrediente* en donde “d” más la vocal “i” deberían ser pronunciadas [dʒi]. En la palabra

grande, donde encontramos la sílaba átona “de” al final de la palabra, de acuerdo con el contexto 3, la informante no emitió la emisión [dʒ], a pesar de conocer la regla conforme podemos confirmar en otras palabras en el mismo contexto de emisión.

Informante C	Lectura grabada del texto			
	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
Contextos de realización				
1	1/4	6/10	4/4	8/10
2		0/1		1/1
3	5/5	12/15	4/5	12/15
4		0/1		1/1
5				
6		0/2		1/2

FORTALEZAS: El informante C presenta el mismo número de inadecuaciones tanto en [tʃ] como en [dʒ] en el pretest. Este informante leyó *instituto* 2 veces de forma inadecuada en el pretest, mejorando las dos veces en el postest. Asimismo se observa una evolución en los demás contextos, incluso en el 6, en el cual la modificación era optativa.

DEBILIDADES: En la palabra *ingrediente* leyó la sílaba átona “te” de forma inadecuada en el postest, después de haberla realizado adecuadamente en el pretest. Esto se puede deber a un lapsus –en la definición de Corder– ya que por la envergadura de su evolución en general queda claro que ha internalizado la forma adecuada de pronunciación, con lo cual no estaríamos ante la presencia de un error –en la misma definición de Corder. Por otro lado, a pesar de haber mejorado su producción aún presenta algunas dificultades con la emisión [dʒ], ya que no modificó ninguna de las inadecuaciones presentadas en el contexto de realización 3.

Informante D	Lectura grabada del texto			
	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
Contextos de realización				
1	1/4	3/10	4/4	5/10
2		0/1		1/1
3	2/5	13/15	5/5	15/15
4		0/1		1/1
5				
6		0/2		1/2

FORTALEZAS: Del grupo experimental, el informante D es el que más evolucionó en todos los aspectos, según se puede verificar en el gráfico anterior. También leyó *desperta* palatalizando la sílaba átona inicial “des”, emisión opcional del contexto 6.

DEBILIDADES: En el postest presenta todavía 5 errores referentes a la sílaba “di”, contexto 1, contexto más fácil de observar por presentar en su constitución ortográfica la letra “d” más “i”. Dos veces la sílaba “di” de la palabra *tradicional* presentó inadecuaciones de pronunciación.

Por su parte, fue el único de este grupo que en el postest leyó [xe'pɔxtʃir] en lugar de [xe'pɔxtex], luego de haberlo pronunciado adecuadamente en el pretest. Como lo mencionamos anteriormente, un hablante nativo de portugués brasileño nunca realizaría esta emisión en este contexto.

Informante E	Lectura grabada del texto			
	Pretest		Postest	
	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]
1	3/4	4/10	3/4	6/10
2		1/1		0/1
3	3/5	10/15	5/5	10/15
4		0/1		0/1
5				
6		0/2		0/2

FORTALEZAS: Según el gráfico, la informante E mejoró en algunos aspectos pero demuestra más debilidades que fortalezas. Podemos destacar el 100% de efectividad en el contexto 3 del postest. En lo que se refiere a la emisión [tʃ], obtuvo el 66,66% de mejora.

DEBILIDADES: A pesar de todas las intervenciones didácticas realizadas, la informante E demuestra claramente inseguridad en su producción oral. Según la encuesta, la informante tiene 50 años y, aunque viajó varias veces a Brasil, cabe considerar que el factor edad puede constituir una variable independiente negativa a la hora de optimizar la pronunciación.

En lo que se refiere a la emisión [dʒ], mejoró en unos contextos y empeoró en otros y ello demuestra que aún no ha afianzado los conocimientos teóricos y prácticos en estudio. Esto podría significar un estadio de “fossilización”, que Vázquez (1999, p. 41) explica como “la tendencia que

manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados” y entre cuyas características menciona que pueden ser de aparición asistemática.

Asimismo, al hacer un análisis general de los errores de acuerdo a la caracterización de Vázquez (1999, p. 34) podemos inferir que la informante comete tanto errores interlinguales (“errores que son producto de la interferencia de la lengua materna”) como errores intralinguales (“por conflicto interno de las reglas de la L2”).

4.4.3 Porcentajes de mejora por informante

Para este apartado hemos elaborado una serie de tablas que presentan la cantidad de pronunciaciones inadecuadas cometidas por cada estudiante en el pretest y su consiguiente evolución en el posttest. La diferencia entre ambas actuaciones se demuestra por medio de un porcentaje de mejora particular de cada informante en cada tabla. Se hace necesario tener en cuenta que en los casos de pronunciación adecuada total en el pretest no se esperaba una evolución de la mejora, motivo por el cual no se consideró ningún porcentaje en esas situaciones. Finalmente presentamos el promedio de mejora de los informantes en su conjunto.

4.4.3.1 Grupo de Control – UNLP

Informante A		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tʃ] 6/9	[tʃ] 8/9	66,66%
[dʒ] 14/27	[dʒ] 21/27	53,84%
Porcentaje total de mejora: 60,25%		

Informante B		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tʃ] 5/9	[tʃ] 7/9	50%
[dʒ] 25/27	[dʒ] 26/27	50%
Porcentaje total de mejora: 50%		

Informante C		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tʃ] 6/9	[tʃ] 6/9	0%
[dʒ] 17/27	[dʒ] 21/27	40%
Porcentaje total de mejora: 20%		

Informante D		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tʃ] 6/9	[tʃ] 6/9	0%
[dʒ] 23/27	[dʒ] 24/27	20%
Porcentaje total de mejora: 10%		

Informante E		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tj] 6/9	[tj] 6/9	0%
[d3] 8/27	[d3] 19/27	57,89%
Porcentaje total de mejora: 28,945%		

Porcentaje de mejora promedio del grupo de control: 33,839%

4.4.3.2 Grupo Experimental – UNC

Informante A		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tj] 9/9	[tj] 9/9	-
[d3] 20/27	[d3] 26/27	85%
Porcentaje total de mejora: 85%		

Informante B		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tj] 6/9	[tj] 9/9	100%
[d3] 18/27	[d3] 22/27	44,44%
Porcentaje total de mejora: 72,22%		

Informante C		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tj] 6/9	[tj] 8/9	66,66%
[d3] 18/27	[d3] 23/27	55,55%
Porcentaje total de mejora: 61,10%		

Informante D		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tj] 3/9	[tj] 9/9	100%
[d3] 16/27	[d3] 23/27	63,63%
Porcentaje total de mejora: 81,81%		

Informante E		
Pretest	Posttest	% de mejora
[tj] 6/9	[tj] 8/9	66,66%
[d3] 15/27	[d3] 16/27	8,33%
Porcentaje total de mejora: 37,49%		

Porcentaje de mejora promedio del grupo experimental: 67,524%

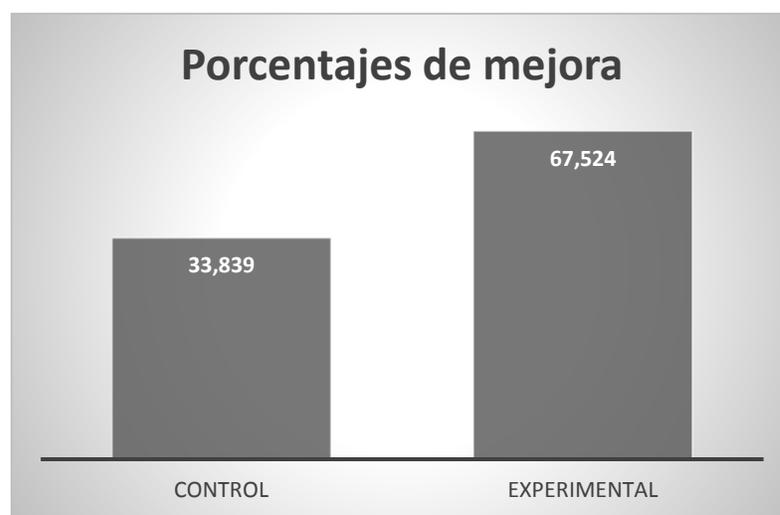
En la siguiente tabla, que presenta los porcentajes de mejora en cada grupo en escala ascendente desde el informante que presentó el peor porcentaje hasta el que presentó el mejor, es posible observar, de forma objetiva, cómo prácticamente todos los porcentajes de mejora fueron superiores en el grupo experimental:

Tabla 10:

Porcentajes de mejora por informante y por grupo

Informantes	Grupo de control	Grupo experimental
1	10%	37,49%
2	20%	61,10%
3	28,945%	72,22%
4	50%	81,81%
5	60,25%	85%
Porcentaje total	33,839%	67,524%

El siguiente gráfico ilustra la comparación de los resultados finales obtenidos por cada grupo:

**Figura 5: Porcentajes de mejora promedio por grupo**

Como se puede observar, el grupo experimental resultó con una mejora más significativa que el grupo de control, aunque aún se mantiene un poco alejada del porcentaje óptimo del 100%, un indicador de que la realización fonética de las africadas alveopalatales en cuestión constituye una dificultad en la producción oral en portugués de Brasil por parte de los hispanoparlantes.

4.4.4 Conclusiones parciales del grupo de control y del grupo experimental

Los índices de mejora del pretest al postest de los informantes del grupo de control, a pesar de no haber sido sometidos a las diversas intervenciones didácticas, superaron las expectativas iniciales. Esta conclusión general puede ser indicador de que en este nivel de aprendizaje el estudio de la teoría que subyace a los procesos fonético-fonológicos de la lengua meta es de gran ayuda para evolucionar en la propia interlengua y para evitar la fosilización de errores. Por su parte, los resultados obtenidos con el grupo experimental, que fue sometido a intervenciones didácticas además de aprender la teoría, confirman nuestra hipótesis de que las mejoras fueron claramente significativas. Ello indica, en principio, que la teoría sola no alcanza para lograr un grado óptimo de aprendizaje. En este sentido, Sonsoles Fernández López (1995) manifiesta que:

son campo abonado para los errores fosilizables, los puntos en (...) que la interferencia de la LM es muy intensa, como en el caso de los problemas fonéticos. La acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis; al mismo tiempo es necesario buscar los momentos de trabajo «posibilitador», centrado en la forma, para favorecer la adquisición con actividades apropiadas (incluso con la mecanización –lo más lúdica posible y con lenguaje e interacción auténtica). (p. 212)

5. Conclusiones y perspectivas futuras

En el presente trabajo planteamos la hipótesis de que, si bien los estudiantes de profesorado acceden a la universidad con un nivel de suficiencia en portugués relativamente alto, lo cierto es que presentan inadecuaciones de pronunciación de las emisiones africadas alveopalatales sorda [tʃ] y sonora [dʒ], con mayores dificultades para optimizar la pronunciación de esta última. En este contexto, pretendimos corroborar si, cuando se los somete al estudio de la teoría, asociada a la práctica sostenida, mediante propuestas de intervención didáctica especialmente elaboradas para la formación docente en PLE, los estudiantes logran optimizar su pronunciación y estandarizar la producción de las emisiones [tʃ] y [dʒ].

Para realizar la presente investigación, realizamos tres estudios. En el primero, todos los informantes (estudiantes de los Profesorados de la UNC y la UNLP realizaron la grabación de un mismo texto especialmente seleccionado para el pretest. En el segundo, solamente el grupo experimental (estudiantes de la UNC) fue sometido a la práctica sostenida de la pronunciación de las emisiones en estudio, mientras que ambos grupos continuaron estudiando la teoría, como se

hace año a año. En el tercer estudio, todos los sujetos volvieron a grabar el mismo texto empleado en el pretest, esperándose que el grupo experimental alcanzara mejores resultados que el de control, debido a haber estado sometido a ejercicios prácticos junto a la teoría, a diferencia del grupo de control, que recibió teoría y menos práctica.

Los hallazgos permiten afirmar que la hipótesis principal fue parcialmente corroborada, ya que, si bien la mejora estuvo presente en todos los casos, no se llegó a optimizar la pronunciación de las emisiones objeto de estudio en un ciento por ciento en casi ninguno de los sujetos. Por otro lado, se pudo corroborar la hipótesis de que los informantes presentarían más dificultades en la mejora de la pronunciación de la emisión [dʒ], como lo demuestra, en primer lugar, el hecho de que ningún informante obtuvo un 100% de mejora de su pronunciación en el postest, mientras que, por su parte, dos de los informantes del grupo experimental (informantes B y D) que no habían pronunciado todas las emisiones [tʃ] correctamente en el pretest, alcanzaron el 100% de corrección en el postest. A esta misma conclusión se puede llegar si se observan las figuras 3 y 4 ubicadas en la página 34, donde se observa en forma concreta la mejora superior obtenida en la emisión de [tʃ] con respecto a la mejora de la emisión [dʒ]. Consideramos, así, que los hispanoparlantes que estudian portugués presentan más dificultades al pronunciar la emisión sonora [dʒ] porque, en general, su aparato fonador no está entrenado para pronunciarlo, a diferencia de la emisión sorda [tʃ], que existe como fonema en español y su única dificultad radica en que se encuentra en contextos de realización diferentes. Según esta conclusión, como perspectiva a futuro sería conveniente elaborar más actividades tendientes específicamente a la práctica de la emisión africada [dʒ].

Si bien no se obtuvo el 100% de optimización, en rasgos generales, la realidad es que en todos los casos hubo mejoras, en mayor o en menor medida, principalmente entre los informantes del grupo experimental. Esto significa que nuestras propuestas didácticas pueden contribuir potencialmente a mejorar la pronunciación de las emisiones en estudio. Por lo tanto, consideramos que la presente investigación contribuye a la optimización de la pronunciación de las emisiones africadas alveopalatales sorda [tʃ] y sonora [sʒ] por parte de los estudiantes de los profesados de portugués de la UNC y la UNLP.

Al analizar puntualmente las fortalezas y debilidades de cada informante, pudimos obtener algunas respuestas tendientes a la identificación y caracterización de las inadecuaciones más comunes. Por ejemplo, cabe mencionar el descubrimiento de que las sílabas “ti” y “di” en posición átona y las sílabas “te” y “de” en posición átona final presentan más inadecuaciones de pronunciación que las sílabas “ti” y “di” en posición tónica. Otra dificultad fue el hecho de que la mayoría de los informantes aún no ha sistematizado la pronunciación de la preposición “de”, siendo que tanto en el pretest como en el postest presentaron oscilaciones al pronunciarla algunas veces de forma africada y otras no en el mismo tramo discursivo. Finalmente, cabe mencionar que, en el pretest, algunos informantes transformaron el diptongo decreciente [ɛj] en dígrafo vocálico nasal [ĩ], por ejemplo en la palabra “podem” - [pɔʒĩ]. Sin embargo, en ambos grupos se notó una mejora en este aspecto en el postest.

Este trabajo también permitió revisar las propuestas didácticas con las cuales hemos trabajado hasta 2016, entre las cuales decidimos aplicar algunas de ellas y rediseñar muchas otras antes de su aplicación, además de diseñar una serie de propuestas nuevas elaboradas específicamente para la presente investigación. Entre estas últimas cabe destacar la realización de las tablas de los contextos de realización de ambos alófonos, ya que gran parte de los informantes refirió puntualmente en la encuesta que aquellas les resultaron muy esclarecedoras. Aun así, llegamos a la conclusión de que es necesario dedicar más esfuerzos a la producción de materiales y propuestas didácticas tendientes a la mejora de la pronunciación de los alófonos centro de nuestra atención. Es decir, logramos identificar que nuestras propuestas de intervención didáctica, si bien contribuyen a reducir la inestabilidad de su pronunciación, aún no son suficientes para optimizarla.

Con esta investigación esperamos contribuir a la producción de materiales didácticos que posibiliten a los futuros profesores de portugués la optimización de la producción de las emisiones africadas [tʃ] y [dʒ] adecuadamente en los contextos de realización correspondientes.

Por lo expuesto, consideramos que este trabajo puede constituir un punto de partida para otras investigaciones, las cuales podrían ampliar la que realizamos actualmente, inclusive expandiendo el área de actuación a otros fonemas con el fin de contribuir a optimizar la pronunciación de nuestros estudiantes, futuros profesores de portugués.

6. Referencias bibliográficas

- Alessio, B.M. de (org.) (2013). *ORALIDAD. Miradas plurilingües desde la fonética y la fonología*. Córdoba: BUENA VISTA Editores.
- Alexopoulou, A. (2005). *El error: Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas*. Universidad de Atenas: Departamento de lengua y literatura italianas y españolas. Recuperado de:
http://www.spanll.uoa.gr/fileadmin/spanll.uoa.gr/uploads/ALEXOPOULOU/ARTHRA/2.El_error_un_concepto_clave.pdf
- Almeida, A., Marcato, L. y Roos, L. (2013). *Fonética com Música. Português Brasileiro para Hispanofalantes*. Buenos Aires: LiBreAr.
- Almeida Filho, J.C.P. y Lombello, L.C.(orgs.) (1997). *O ensino de português para estrangeiros. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. San Pablo: Pontes.
- Almeida Filho, J.C.P. (org.) (1995). *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. San Pablo: Pontes.
- Alves, U. K. (org.) (2016). *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira. Investigações rio-grandenses e argentinas em discussão*. San Pablo: Pontes.
- Bisol, Leda. (1996). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Callou, Dinah e Leite, Yonne. (2000). *Iniciação à fonética e a fonologia. 7ª Edição*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Cavaliere, R. (2005). *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Río de Janeiro: Lucerna.
- Cristófaros Silva, T. (2007). *Fonética e Fonologia do Português*. San Pablo: Contexto.
- Fernández López, S. (1995). *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. En: Didáctica 7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Férriz Martínez, M.C. (2001). *“Fonología contrastiva del portugués y el castellano: Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués”*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fonseca Oliveira, A. (2007). *“Análisis de la interlengua fónica”*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. In: *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html
- Lamprecht, R.R. et al (2009). *Consciência dos sons da língua. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa* Rio Grande do Sul: ediPUCRS.
- Leite, Y. y Callou, D. (2002). *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lima Jr., R. M. (2010). Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a13v10n3.pdf>
- Masip, V. (1998). *Gente que pronuncia bien*. Barcelona: Difusión.
- Masip, V. (2012). *Gramática sucinta de português*. Rio de Janeiro: LTC.
- Mattoso Câmara Jr, J. (1977). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. ASELE, Actas IV, Centro Virtual Cervantes.
- Roberto, M. (2016). *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Roos, L. (2004). *Fonética. O samba dos sons*. Buenos Aires: Sotaque.
- Roos, L. (2010). *Fonética Lúdica. Brincando com os sons*. Buenos Aires: Sotaque.
- Santos Gargalo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Schwindt, L.C. (org.) (2014). *Manual de Lingüística. Fonologia, Morfologia e Sintaxe*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Seara, I.C., Gonzaga Nunes, V. y Lazzarotto-Volcão, C (2015). *Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro*. San Pablo: Editora Contexto.

- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, IRAL, Vol. X. Capítulo 5. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Sena Camargo, V. (2009). *Traços fonéticos do Português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do Português Brasileiro*. San Pablo: Universidad de San Pablo. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas.
- Silveira, R.P. da (2008). *Uma pronúncia do português brasileiro*. San Pablo: Cortez.
- Simões, D. (2006). *Considerações sobre a fala e a escrita. Fonologia em nova chave*. San Pablo: Parábola.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¿Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Discalia.

6.1. Páginas Web

http://www.fonologia.org/fonetica_consoantes.php

<https://www.youtube.com/watch?v=wC6bMERvnG4>

7. Anexos

7.1. Encuesta Trabajo Final

1. Informante: _____
2. Sexo: masculino/femenino (marcar lo que corresponda)
3. Edad: _____
4. Además de español y portugués, ¿en qué otros idiomas te comunicás?

5. Antes de entrar a la facultad, ¿cuánto tiempo estudiaste portugués?
a) 1 año b) 2 años c) 3 años o más
6. ¿Qué motivos te llevaron a estudiar portugués?

7. ¿Ya viajaste a Brasil? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

¿A qué región/estado? _____

8. ¿Tenés familiares/amigos nativos que hablan en portugués? _____

¿Te comunicás con ellos en portugués? _____

9. Además de estudiar en el profesorado de portugués, ¿estudiaste o estás cursando otra carrera?
En caso afirmativo. ¿Cuál?

10. ¿Sentís que tenés dificultades para expresarte en portugués? _____

11. ¿Qué actividades realizás para avanzar en el estudio de la fonética y fonología?

12. ¿Cuánto tiempo por semana le dedicás al estudio?

13. ¿Leés textos en portugués en voz alta? ¿Con qué frecuencia y en qué circunstancias?

14. En nuestras clases de fonética y fonología, aprendiste los 6 contextos de realización de las emisiones africadas alveopalatales sorda y sonora [tʃ] y [dʒ]. ¿Cómo te resulta aplicar dichos contextos teóricos en el momento de expresarte en portugués? ¿Por qué?

15. Cuando lees un texto en portugués, ¿tomás en cuenta la teoría y las reglas de pronunciación aprendidas? ¿La teoría te ayuda y te resulta más fácil? ¿En qué medida?

16. ¿Y cuando te expresás espontáneamente?

17. Si te resulta conocida la siguiente expresión por haber escuchado o cantado el tema de Os tribalistas: “**Eu gosto de você.**” ¿Pronunciás la preposición **de** como [dʒ] de forma natural o espontánea? En caso afirmativo, ¿Cuál es la razón?

¡Muchas gracias por tu participación!