

El acento y el ritmo en la pronunciación de estudiantes potiguaros y cearenses de español como lengua extranjera

Maria Solange de Farias¹

Resumen: El objetivo general de este estudio es analizar los errores relacionados con el acento y el ritmo en la pronunciación de graduandos potiguaros y cearenses de español como lengua extranjera. Es una investigación descriptiva/explicativa de estudio de caso en la que se han utilizado como instrumentos de recogida de datos pruebas de lectura y habla semilibre aplicadas a veinticuatro aprendices. Los errores relacionados con el ritmo son los más presentes y numerosos en la pronunciación de los referidos estudiantes. El origen de estos errores puede ser generado por las variantes habladas en las ciudades donde viven los estudiantes. Los resultados señalan que dichos errores se fosilizaron, pero no impiden la comunicación.

Palabras clave: Pronunciación; Errores; Acento; Ritmo.

Resumo: O objetivo geral deste estudo é analisar os erros relacionados ao acento e ritmo na pronúncia de graduandos potiguaros e cearenses de espanhol como língua estrangeira. É uma pesquisa descritiva/explicativa de estudo de caso na qual se utilizaram, como instrumentos de coleta de dados, testes de leitura e fala semilibre aplicadas a vinte e quatro aprendizes. Os erros relacionados ao ritmo são os mais presentes e numerosos na pronúncia dos referidos estudantes. A origem desses erros pode ser gerada pelas variedades dialetais faladas nas cidades onde vivem os estudantes. Os resultados apontam que esses erros se fossilizaram, porém não impedem a comunicação.

Palavras-chave: Pronúncia; Erros; Acento; Ritmo.

1 Introducción

Tradicionalmente se ha definido la pronunciación como la producción y percepción de los sonidos del habla (ENCINA 1995); sin embargo, actualmente, se considera una definición completa si a esta se añaden elementos como el acento, el ritmo y la entonación del habla, es decir, en esta definición deben estar no solo la percepción y producción de los elementos segmentales (vocales y consonantes) sino también la percepción y producción de los elementos suprasegmentales (el acento, el ritmo y la entonación); por lo tanto, más modernamente, la pronunciación es la producción y la percepción del habla (CANTERO 2003).

¹ Doctora en Lengua Española por la Universidad de Salamanca (USAL). Profesora de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN). E-mail: solangefarias@uern.br.

El cambio observado en esta definición es debido a que en los métodos anteriores al comunicativo, la enseñanza de la pronunciación se limitaba a los aspectos segmentales, pues se pensaba que los sonidos se iban uniendo en el habla formando una cadena fónica. Así, supuestamente, el hablante iría articulando un sonido tras otro, y el oyente iría entendiendo un sonido tras otro (CANTERO 2003). A partir del abordaje comunicativo, se comienza a pensar que los sonidos, además de una cadena, forman bloques fónicos que organizan el discurso y generan diferentes acentos; por ello, también se valoran los aspectos suprasegmentales de la lengua porque el interés ahora es que el alumno produzca discursos coherentes y articulados; así los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación igualmente son fundamentales en la adquisición del habla.

De esta forma, tenemos como objetivo de este estudio analizar los errores relacionados con el acento y el ritmo como forma de contribuir con conocimientos que ayuden a profesores y alumnos a comprender y reconocer el papel que tienen estos elementos lingüísticos en la comunicación. Metodológicamente, es una investigación descriptiva/explicativa de estudio de caso en el que se han utilizado como instrumentos de recogida de datos pruebas de lectura y habla semilibre. Los informantes son veinticuatro estudiantes brasileños de español como lengua extranjera de diferentes niveles de aprendizaje (inicial, intermedio y avanzado).

Este trabajo está estructurado en cuatro secciones; la sección 1 es la introducción; la sección 2 realiza un breve estudio sobre el acento (POCH OLIVÉ 1999; GIL FERNÁNDEZ 2007; CAVALIERE 2010) y el ritmo del español (CANTERO 2003; MASIP 2004) y del portugués de Brasil (CAGLIARI Y MASSINI-CAGLIARI 1988); por su parte, la sección 3 describe los aspectos metodológicos de la investigación: delimitación del estudio y muestra, tipo de estudio y las técnicas de recogida y de análisis de datos; y la sección 4 analiza y discute los resultados, momento en el que se presentan los resultados del análisis de las pruebas de lectura (errores y caracterización de la interfonología²). A continuación iniciamos la sección teórica.

² El término Interfonología deriva del concepto de Interlengua – siguiendo la visión de SELINKER (1992 [1972]), consideramos Interlengua como un sistema lingüístico autónomo del estudiante de segundas lenguas – y se refiere en particular al nivel fónico del lenguaje. Así la interfonología da cuenta del sistema fonológico dinámico del estudiante de LE a lo largo del proceso de adquisición.

2 Consideraciones sobre el acento y el ritmo del español y del portugués de Brasil

En las últimas décadas, se observa el interés en estudiar los fenómenos suprasegmentales y buscar nuevos métodos para su descripción. Se entienden por suprasegmentales todos los elementos que se superponen a los segmentos consonánticos y vocálicos del nivel segmental (CRISTÓFARO-SILVA 2017). De ese modo, en el habla, el acento y el ritmo, así como otros fenómenos fónicos como la entonación, se denominan elementos prosódicos o suprasegmentales.

2.1 El acento

El acento se puede definir como “el fenómeno lingüístico que destaca una vocal por encima de las demás mediante un contraste tonal” (CANTERO 2003: 44) o como “una puesta en relieve de una unidad de la cadena fónica con respecto a las unidades vecinas” (POCH OLIVÉ 1999: 29); la unidad puede ser una sílaba, un morfema, una palabra, una frase, etc.; en ella, el elemento más afectado es la vocal que es el núcleo de la sílaba. La unidad puesta en relieve se la considera como acentuada o tónica y se diferencia de las otras unidades denominadas inacentuadas o átonas. Así, al emitir una vocal tónica se hace más esfuerzo que si es átona. En consonancia con estas definiciones, CAVALIERE (2010: 133) afirma que el acento se refiere a la “maior intensidade expiratória (geralmente acompanhada de leve mudança de tom) que caracteriza a emissão de uma sílaba em face das que lhes são contíguas numa dada cadeia sonora”. Cuando esta intensificación se asigna por el uso de una corriente de aire más intensa que da a la sílaba más amplitud, se tiene un *acento intensivo*; sin embargo, si al mantener el volumen de aire espirado se promueve una mayor tensión en las cuerdas vocales, se tiene el *acento tónico*, “cuja sílaba se distingue das demais por ser aguda” (CAVALIERE 2010: 133).

En español, el acento es relativamente libre, puesto que no tiene una posición fija y puede recaer en una de las tres últimas sílabas de las palabras. De acuerdo con la posición del acento en la sílaba, las palabras se pueden clasificar como agudas u

oxítonas; llanas, graves o paroxítonas; esdrújulas o proparoxítonas; o sobresdrújulas, según se ponga en relieve la última, penúltima, antepenúltima o antes de la antepenúltima sílaba, respectivamente. Según GIL FERNÁNDEZ (2007: 281-282), en español, normalmente, las palabras que terminan en vocal son “llanas (**ca.sa**) y las que terminan en consonante son agudas (**a.mor**); sin embargo, hay palabras que acaban en vocal y son esdrújulas (**tí.pi.co**) o agudas (**ca.fé**), y palabras que terminan en consonantes y son llanas (**cár.cel**) o esdrújulas (**ré.gi.men**)”. A pesar de esa libertad que tiene el acento, muchas investigaciones demuestran que, en español, la mayoría de las palabras son llanas, es decir, reciben el acento ortográfico y/o fónico en la penúltima sílaba. De acuerdo con GIL FERNÁNDEZ (2007: 282) “predomina la acentuación llana sobre las demás (alrededor del 80% de las palabras son paroxítonas)”.

En portugués, como en español, el acento también es relativamente libre y puede aparecer en una de las tres últimas sílabas de las palabras; si el acento recae sobre la última sílaba de la palabra, se clasifica en *oxítona*, como en *amor*, *café* y *coração*; si recae sobre la penúltima sílaba, se clasifica en *paroxítona*, como *belo*, *água* y *livro*; y si recae sobre la antepenúltima sílaba, se clasifica en *proparoxítona*, como en *árvore*, *médico* y *pálido*.

Como se ha observado en los ejemplos dados, en portugués, hay dos acentos ortográficos que pueden marcar la sílaba tónica: (a) el *acento agudo* (´) usado cuando la vocal de la sílaba tónica es < a >, < e >, < o > (abiertos) o la < i > y < u >, como en [a´vo] *avó*, [si´pɔ] *cipó* y [´timidu] tímido; y (b) el *acento circunflexo* (^) utilizado cuando la vocal de la sílaba tónica es < a >, < e > y < o > (cerrados), como en [a´vo] *avô* y [´lãmpada] *lâmpada*. Estos dos acentos gráficos de intensidad presentan diferencias fónicas; el primero, como se observa en [a´vo] *avó*, sirve para representar la vocal abierta y el segundo, como se observa en [a´vo] *avô*, para representar la vocal cerrada. A pesar de la libertad en la posición del acento,

Em português, a tendência acentual é de palavras paroxítonas, razão porque sobretudo as palavras mais longas e proparoxítonas tendem a modificar-se por hiperbatismo em registro coloquial. Assim é comum ouvirmos como paroxítonas palavras que uma norma prosódica mais cuidada reconhece como oxítona: “catéter” por cateter, “hárem” por harém, “Nóbel” por Nobel, “ récem” por recém etc. (CAVALIERE 2010: 153).

Tras estas aclaraciones sobre el acento, hace falta que se diferencie entre acento prosódico y acento ortográfico. El prosódico es el “que confiere mayor prominencia o relieve a una sílaba frente a las demás de una palabra”. El ortográfico “es la marca que llevan en la escritura sólo algunas de las sílabas con acento prosódico” (GIL FERNÁNDEZ 2007: 285).

También se debe aclarar que las palabras aisladas tienen un acento fónico porque todas ellas tienen una sílaba más fuerte que recibirá, o no, el acento ortográfico. Sin embargo, cuando aparecen en una frase o en una oración, en el habla, hay algunas que son inacentuadas porque se apoyan en otras palabras acentuadas, como es el caso de los artículos definidos y de las preposiciones. En este estudio, se va a destacar el acento prosódico, por ello, se presentan algunas reglas para el acento prosódico que seguiremos en la transcripción fonética de nuestro corpus:

- a) se acentúan todas las formas verbales, los adjetivos y los adverbios (los terminados en *-mente* tienen dos sílabas tónicas, la del adjetivo y la de *mente*);
- b) se acentúan los sustantivos, excepto el primer elemento de nombres compuestos y de números compuestos del 16 al 99;
- c) los artículos indefinidos, excepto cuando tienen valor aproximativo;
- d) los demostrativos, sean adjetivos o pronombres;
- e) los posesivos pronominales y los adjetivos pospuestos o aislados (los prepuestos no se acentúan);
- f) los pronombres sujetos y los de objeto de preposición (los clíticos no se acentúan);
- g) no se acentúan los relativos y las preposiciones (excepto *según*) (MORGAN 2010).

Para finalizar, la enseñanza del acento de palabras y frases es importante porque, como se ha observado, la libertad de la posición del acento hace que muchos aprendices tengan dificultades a la hora de identificar el acento fónico de palabras y frases y, desafortunadamente, el cambio de sílaba tónica a átona puede cambiar el significado de las palabras. Saber identificar la sílaba tónica en español ayuda al estudiante brasileño en la adquisición de las palabras heterotónicas como *teléfono*, *magia*, *océano*, *oxígeno* y *nivel* que presentan escritura semejante pero cuya tonicidad es diferente en portugués,

en que se dice *telefone*, *magia*, *oceano*, *oxigênio* y *nível*. A seguir, pasamos a la definición y descripción del ritmo.

2.2 El ritmo

El ritmo en el habla es un rasgo suprasegmental que “consiste en la recurrencia de los acentos a lo largo del enunciado” (CANTERO 2003: 16). Como se ha comentado, el acento es el núcleo de las palabras fónicas y suele agruparse en el habla para constituir unidades superiores. Temporalmente, estas palabras fónicas tienden a igualarse entre sí, manteniendo en cada sílaba una duración similar o alargando sílabas. Algunas lenguas como el italiano y el portugués optan por la duración y en ellas las sílabas tónicas duran más que las átonas, de modo que una característica de los hablantes nativos de estos países que aprenden español es alargar indebidamente las sílabas acentuadas por influencia de su lengua materna.

Muchos autores coinciden en afirmar que el español es una lengua *silábicamente acompañada* o de ritmo isosilábico porque en su pronunciación las sílabas tienden a mantener una duración similar; sin embargo, para otros autores, catalogar el español y también otras lenguas como isosilábicas no es una tarea fácil, pues en ciertas investigaciones sobre las lenguas con estas características se observan sílabas con diferentes duraciones, es decir, también son encontradas características de ritmo isoacentual (CANTERO 2002).

En la enseñanza y aprendizaje de ELE, la adquisición del ritmo es importante porque este elemento lingüístico hace que el alumno reproduzca bien los sonidos y los organice en grupos rítmicos.

Así, en primer lugar, los estudiantes han de saber que en español se pronuncian todas las sílabas. No se deben subrayar demasiado las acentuadas ni oscurecer demasiado las átonas. En segundo lugar, tienen que ser conscientes de que el ritmo del castellano no suele alterarse en función de factores pragmáticos; el énfasis y la prominencia de ciertos elementos se logra, más que con recursos prosódicos que pudieran afectar a la estructura rítmica general, mediante procedimientos sintácticos, como el cambio en el orden de palabras [...]. Y en tercer lugar, deben entender que las vocales pertenecientes a sílabas átonas apenas ven modificadas su cualidad ni su duración o, al menos, mucho menos

de lo que ocurre en las lenguas que tradicionalmente se han descrito como acentualmente acompasadas (GIL FERNÁNDEZ 2007: 317-318).

Entre las lenguas consideradas acentualmente acompasadas están el portugués de Brasil, el inglés, el alemán, el ruso, el chino mandarín, etc. Por el contrario, junto al español, el italiano, el francés, el japonés, el húngaro, etc. están caracterizados tradicionalmente como lenguas silábicamente acompasadas.

Muchos trabajos realizados sobre el PB revelan que la duración de las sílabas, a nivel de palabra, se relaciona más con la marcación del acento que con la cantidad de sílabas. En la cadena hablada, la duración de las sílabas debe ajustarse motivada

[...] pelo ritmo derivado da concatenação dos acentos lexicais e da estrutura prosódica do enunciado. [...] para se obter um efeito ritmo específico. Nesses processos, certamente, a duração deverá interagir também com as regras de acento, de qualidade vocálica, de entoação, de velocidade de fala (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI 1988, texto en línea).

En su estudio sobre el PB, CAGLIARI y MASSINI-CAGLIARI (1988) observan como tendencias rítmicas que la sílaba tónica se realiza como larga. Esto ratifica la afirmación de que el PB está en el rol de las “*Lenguas acompasadas*, esto es de ritmo isoacentual. [...] En ellas, son las vocales acentuadas las que tienden a aparecer con recurrente regularidad [...] (GIL FERNÁNDEZ 2007: 313).

El español posee isocronía silábica, o sea, las sílabas duran aproximadamente lo mismo; en portugués, duran más las que reciben el acento de intensidad y menos las átonas o tonificadas (herencia del latín, que poseía vocales largas y breves) y sus diptongos crecientes se prolongan aunque sean átonos. Además, la última sílaba tónica de un período (palabra tónica), en portugués, dura todavía más que las otras. Finalmente, la duración portuguesa es enfática de modo diverso a la española; o sea, cuando un brasileño quiere transmitir sorpresa, interés, censura, etc., prolonga la última sílaba tónica; y el español, alarga la última átona (MASIP 2004: 134).

Estas características reveladas en muchos trabajos realizados demuestran que, sobre todo en la región nordeste de Brasil, el brasileño tiende a hablar de modo más lento (CAVALIERE 2010) principalmente porque suele realizar las sílabas tónicas de

modo prolongado y las sílabas átonas de modo relajado. También suele prolongar las tónicas como recurso enfático, como en [ˈpi:so] *piso* y [aˈo:ra] *ahora* (MASIP 2004).

Basándonos en lo expuesto, presentamos en la próxima sección los elementos metodológicos que nos permitieron llevar a cabo esta investigación.

3 Metodología

Conforme a los objetivos de estudio, esta investigación, inicialmente, es de tipo descriptiva, pues en ella se registran y se analizan hechos sin interferir en el fenómeno estudiado; en un segundo momento, se caracteriza como explicativa porque intenta explicar el origen del fenómeno. También se caracteriza por un abordaje mixto porque combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa, es decir, estudia la existencia numérica de errores de pronunciación relacionados con el acento y el ritmo en distintos niveles de aprendizaje, así como describe y explica el proceso de aprendizaje de estos elementos suprasegmentales del español a brasileños. Como instrumentos de recogida de datos, se han utilizado tres pruebas de lectura con alta variedad de fenómenos fónicos y una de habla semilibre. Para su elaboración se han tenido en cuenta manuales y libros de fonética y fonología del español, como QUILIS y FERNÁNDEZ (1985) y SÁNCHEZ y MATILLA (1992 [1974]), con adaptaciones a nuestros objetivos. En la primera prueba (P1) hay una lista de 34 palabras con la <e> y con la <i> en diferentes contextos; la segunda prueba (P2) está compuesta por 10 frases y la tercera (P3) es un texto con 80 palabras. La última prueba (P4), de habla semilibre, se trata de un diálogo entre el profesor y los alumnos, sobre un tema elegido previamente por el profesor de la asignatura. Las pruebas han sido grabadas individualmente en salas de buena acústica de la propia universidad. Para las grabaciones se ha utilizado una grabadora Digital Sony ICD-PX240 desarrollada especialmente para la captación de voz y con micrófono con sensibilidad alta/baja, carpetas para guardar y organizar las grabaciones, la función *Noise Cut* Inteligente para reducir los ruidos de fondo durante la grabación y conexión USB de alta velocidad.

Para el análisis de las pruebas se ha hecho uso del transcriptor fonético automático³ (con algunas adaptaciones de símbolos fonéticos más acorde con la última

³ <http://www.aucel.com/pln/transbase.html>.

versión del AFI) y del programa PRAAT, una herramienta para el análisis de voz de libre acceso, creado por Paul BOERSMA y David WEENINK (2012), de la Universidad de Ámsterdan. Las pistas acústicas utilizadas para analizar el acento y el ritmo han sido la Frecuencia Fundamental (F0) y la duración de la vocal.

La muestra utilizada fue la probabilística estratificada, pues la selección de los participantes se realizó por medio de estratos donde la variable ha sido el nivel de estudios y el tiempo de instrucción y se exigió que todos los participantes debían ser: (a) estudiantes de licenciatura en Letras español de una misma institución; (b) hablantes del PB; (c) estar en los niveles inicial (N1)⁴, intermedio (N2)⁵ o avanzado (N3)⁶ de aprendizaje y (d) no haber vivido en ningún país nativo de lengua española durante más de seis meses. Para elegir los sujetos⁷ con este perfil, se ha pedido, inicialmente, que los estudiantes de los niveles en cuestión rellenaran una ficha denominada *ficha del informante* y tras su análisis se ha concluido que participarían en la investigación ocho alumnos de cada nivel de aprendizaje, es decir, hemos trabajado con veinticuatro participantes en total.

Por tratarse de un estudio relacionado con la enseñanza de lenguas próximas, se ha discutido y reflexionado sobre el fenómeno de la transferencia lingüística⁸ y el papel de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas tipológicamente próximas como portugués y español; también se ha analizado acerca de la permanencia o no de determinados errores en la interfonología de los aprendices.

En la próxima sección seguimos con la exposición de nuestros resultados, describiendo lo que ha sucedido en el habla de nuestros sujetos.

⁴ Los aprendices que ya habían aprobado las asignaturas de *Fundamentos de língua española* y *língua espanhola I* y estaban finalizando *língua espanhola II*.

⁵ Los aprendices que ya habían aprobado las asignaturas del N1 más *língua española III* y estaban finalizando *língua española IV*.

⁶ Los aprendices que ya habían aprobado las asignaturas de los niveles N1 y N2 más *língua española V* y estaban finalizando *língua española VI*.

⁷ Para el consentimiento de la grabación y del análisis de datos, les pedimos un permiso escrito que ha sido firmado por los participantes. No se hizo apreciación de CEP porque la universidad participante solo lo exige para investigaciones en el área de la salud.

⁸ En este trabajo, consideramos el fenómeno de la transferencia lingüística como la aparición de reglas y subsistemas fosilizados que aparecen en la Interlengua como resultantes de la influencia de la LM del aprendiz o de otras lenguas aprendidas antes; sin embargo, tampoco dejamos de considerar la transferencia como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimientos en la lengua extranjera, usada para facilitar el aprendizaje cuando los conocimientos del aprendiz no son suficientes.

4 Resultados

Inicialmente presentamos los resultados de los errores. Para ello, los separamos en categorías (tipos de errores y niveles). De esa manera, tenemos una visión general de cómo los errores se han comportado en cada nivel.

Tabla 1 – Errores de pronunciación del acento y ritmo por pruebas

Tipo de errores	N1/ P1	N1/ P2	N1/ P3	N1/ P4	N2/ P1	N2/ P2	N2/ P3	N2 / P4	N3/ P1	N3/ P2	N3/ P3	N3 / P4
Acento	15	12	-	-	14	11	-	23	9	5	-	20
Ritmo	320	373	407	148	320	362	328	1.325	320	354	352	831

Fuente: Elaboración propia.

En todas las pruebas y niveles de aprendizaje, predominan los errores de ritmo, es decir, estos errores están muy presentes tanto en las pruebas de lectura como en las de habla semilibre. Los de acento aparecieron en todos los niveles de aprendizaje; sin embargo, en la prueba 3, la de lectura del texto, no hubo la presencia de esos errores en ninguno de los niveles. En el nivel inicial, no hay errores de acento en la prueba de habla semilibre (P4); sin embargo aparecen en mayor cantidad en los niveles intermedio y avanzado.

Tabla 2 – Errores de pronunciación del acento y ritmo por pruebas

Tipo de errores	N1	N2	N3	Total
Acento	27 (25%)	48 (44%)	34 (31%)	109 (4%)
Ritmo	1.248(23%)	2.335 (43%)	1.857 (34%)	5.440 (96%)
Total	1275	2383	1891	5.549

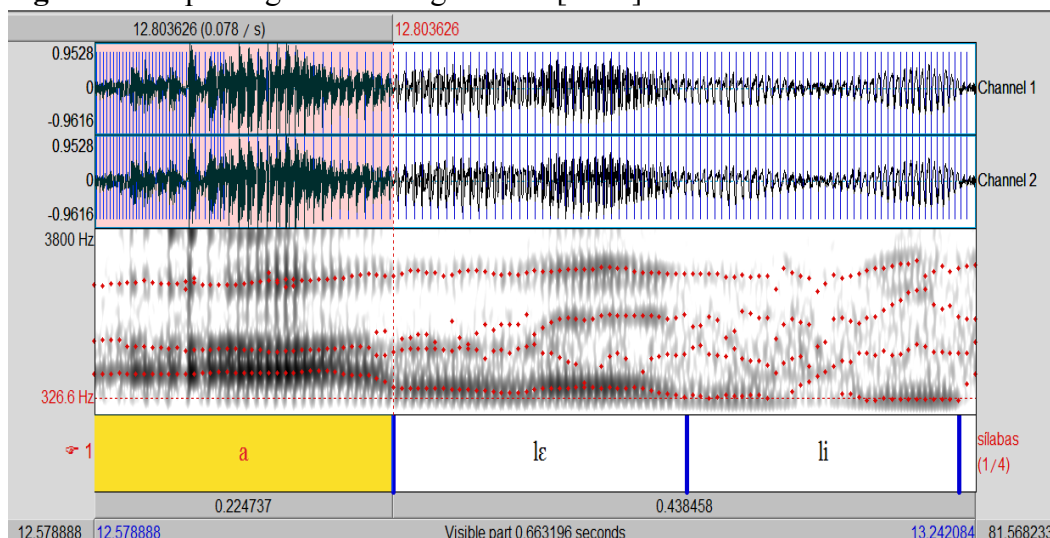
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo que se ha observado en las pruebas analizadas y expuestas en la tabla 1, se pueden comentar los siguientes aspectos sobre los errores de acento (4.1) y los de ritmo (4.2). Es importante señalar que los aspectos suprasegmentales tratados en este artículo están interconectados; por lo tanto, no es posible hablar de ritmo sin mencionar características acentuales.

4.1 Los errores de acento

Se determina el acento al poner en relieve una unidad lingüística (sílabas). En las pruebas se han encontrado errores de acento como la pronunciación equivocada de la sílaba tónica de palabras como *chimenea*, *alhelí*, *hacia*, *hacía*, *cónyuge*, *debido*, *herida* y *árbol*; estas palabras han sido pronunciadas como [tʃiˈmēnea], [aˈleli]/[ˈaleli], [aˈsia], [asja], [koniˈʝuxe]/[konˈʝuˈxe], [ˈdeβiðo], [ˈeriða] y [arˈβol], respectivamente.

Figura 1 – Espectrograma/oscilograma de [ˈaleli]-N2I4



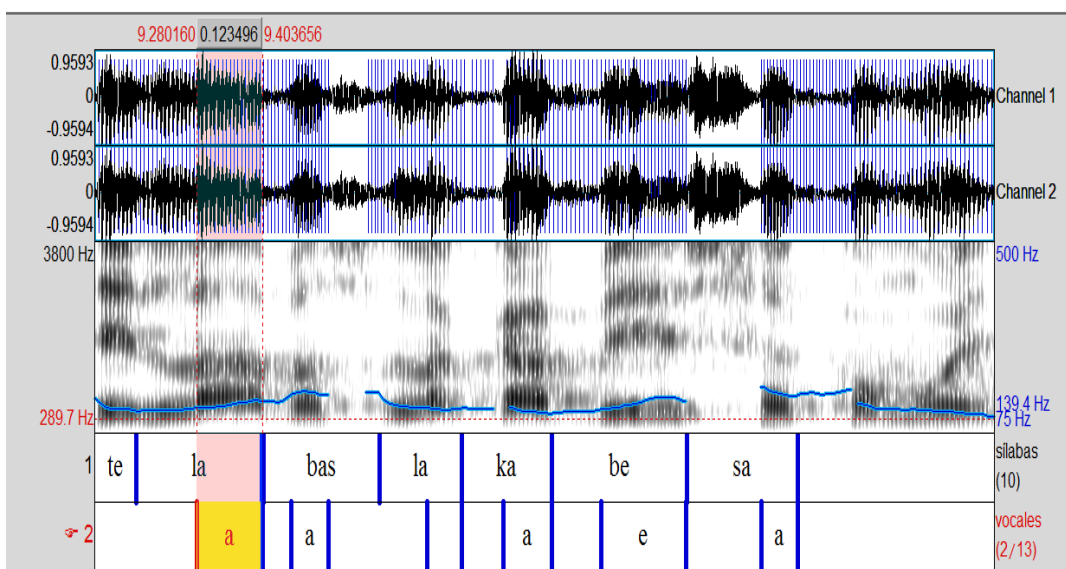
Fuente: Elaboración propia.

En el espectrograma, el F0 de [a] ha sido 927Hz, de [le] 627,4Hz y de [li] 344,5Hz; la duración de [ˈa] ha sido de 0,224s, la de [le] 0,220s y la de [li] 0,204s; la intensidad de [a] ha sido 87,2dB, de [le] 84,2dB y de [li] 82,8dB. Como la percepción del acento, en español, depende de estas características, la sílaba tónica ha sido [ˈa] y no [li] según muestran los datos. Además el negror de los formantes deja claro que [a] es la sílaba tónica.

4.2 Los errores de ritmo

En la lengua española, no se deben alargar demasiado las sílabas acentuadas ni acortar excesivamente las átonas. Todas las sílabas deben durar aproximadamente lo mismo; sin embargo, en nuestro análisis lo que se ha observado en todos los niveles de aprendizaje ha sido la pronunciación de las sílabas tónicas de modo más enfático y alargado que las átonas. Según CAVALIERI (2010), se nota en la variante hablada en el nordeste de Brasil una lentitud en la pronunciación de los sonidos; esto puede explicar el prolongamiento de las sílabas tónicas realizadas por los hablantes. Esta lentitud se ha observado en el habla de los informantes pues además de prolongar las sílabas tónicas, en muchas de las situaciones analizadas, en las pruebas de lectura, han pronunciado muchos sonidos de modo lento; como se puede observar en el espectrograma siguiente, la [a] tónica de [ˈlabas] *lavas* ha tenido una duración de aproximadamente 0,123s y la átona 0,070s. En [kaˈbeza] *cabeza* la vocal tónica [e] tuvo duración 0,158s, la [a] pretónica 0,091s y la [a] postónica 0,068s. La [l] de [ˈlabas] 0,109s y la [l] de [la] 0,089s.

Figura 2 – Espectrograma/oscilograma de [te ˈla:baz la kaˈbe:sa kō:mo ˈe:s]-N3I3

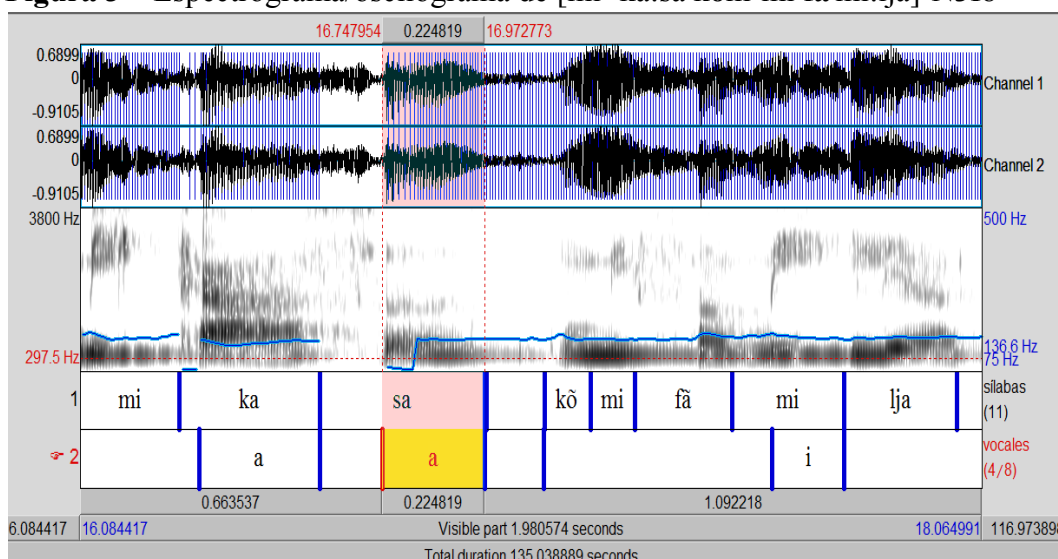


Fuente: Elaboración propia.

Esta lentitud observada en las pruebas de lectura puede estar vinculada a las características rítmicas que presenta la lengua materna de los hablantes; en nuestro caso,

el portugués, una lengua de ritmo isoacentual, es decir, las sílabas que reciben el acento de intensidad duran más que las átonas; también podría estar relacionada con el grado de dependencia del medio escrito en el que se suele dar más atención a la forma correcta de articulación de los sonidos que al contenido, sin embargo, al analizar la prueba de habla semilibre, los resultados no han cambiado, como se puede observar en los resultados presentados en las tablas 1 y en el espectrograma de la figura 3:

Figura 3 – Espectrograma/oscilograma de [mi 'ka:sa kōm-mi fã'mi:lja]-N3I8



Fuente: Elaboración propia.

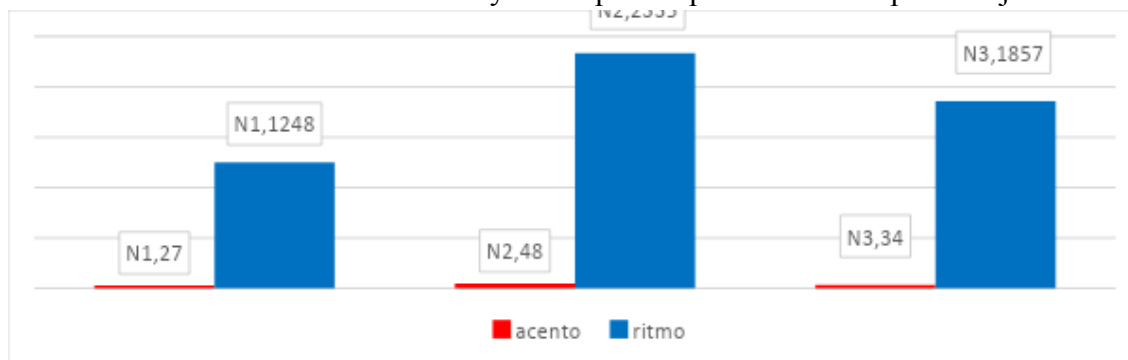
En la frase [mi 'kasa kōm-mi fã'milja] *mi casa con mi familia*, la primera [a] de ['kasa] tiene una duración de 0,264 segundos y la segunda 0,224 segundos. Si consideramos que el español es una lengua de ritmo isosilábico porque en su pronunciación las sílabas tienden a mantener una duración similar, nuestros informantes han cometido muchos errores de ritmo, pues alargaron demasiado las sílabas acentuadas en comparación con las átonas.

4.3 Comparativo de los errores

En esta sección hablamos sobre el origen de los errores analizados así como comparamos su aparición en los distintos niveles. En el gráfico 1, enseñamos las

realizaciones de cada elemento, según el nivel de enseñanza y aprendizaje que los sujetos se encuentran.

Gráfico 1 – Realizaciones del acento y de las pausas por niveles de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En este estudio sobre el acento y el ritmo en la pronunciación los estudiantes potiguares y cearenses de español, se han encontrado 5.549 realizaciones equivocadas. El mayor número y consecuentemente el mayor porcentaje de errores encontrados son los relacionados con el ritmo con un total de 5.440 (96%) errores (1.248 {23%} en el N1, 2.335 {43%} en el N2 y 1.857 {34%} en el N3); en segundo lugar, están los errores de acento, con 109 {4%} errores (27 {25%} en el N1, 48 {44%} en el N2 y 34 {31%} en el N3). Es importante aclarar que el número de estos errores es menor en N1 porque la extensión de la prueba 4 (habla semilibre) es menor que en los niveles N2 y N3, pues, en el N1, los alumnos aún no tienen conocimientos lingüísticos suficientes para hablar durante mucho tiempo sobre determinado tema. Si comparamos estos dos tipos de errores analizados, los de ritmo están presentes en todos los niveles de aprendizaje y siguen siendo muy altos en el N3, momento en el que los alumnos ya están finalizando el curso.

El origen de estos errores, en todos los niveles de aprendizaje, puede ser: (a) la naturaleza del soporte escrito (lectura), (b) la falta de fluidez habitual en todos los aprendices de lenguas extranjeras o (c) las características de la variante hablada en la región nordeste de Brasil, donde se suelen pronunciar más lentamente los sonidos, principalmente las sílabas tónicas. Sin embargo, el porqué de la permanencia de estos errores durante todo el proceso de aprendizaje puede ser, de acuerdo con BLANCO (2014), BERTOLÍ RIGOL (2005) y FARIAS (2018): (a) la insuficiente formación que

reciben los profesores; (b) las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos suprasegmentales y (c) las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad.

Aún sobre el origen de esos errores, se observa que son errores interlinguales, es decir, resultantes de la transferencia que hacen los alumnos de las reglas de su LM a la lengua que aprenden (no se han observado errores influenciados por otras lenguas, ni tampoco por la aplicación incorrecta de las reglas de la lengua meta). Por lo tanto, el alumno sigue teniendo, incluso en el nivel avanzado, su lengua materna como referencia a la hora de pronunciar en español.

A pesar de que los alumnos participantes en este estudio no son los mismos en los tres niveles observados, sentimos la necesidad de discutir acerca de la permanencia o no de estas realizaciones en la interlengua oral de los aprendices. Así, hemos considerado errores fosilizados aquellos que han permanecido en el nivel avanzado de aprendizaje y no fosilizados los que han desaparecido.

Al observar la permanencia, o no, en los diferentes niveles de aprendizaje, se concluye que los dos tipos de errores estudiados se fosilizaron, puesto que están presentes en los niveles inicial, intermedio y avanzado de aprendizaje. Se nota que los errores de ritmo, con 5.440 (96%) errores (1.248 {23%} en el N1, 2.335 {43%} en el N2 y 1.857 {34%} en el N3), son persistentes pero que descienden significativamente del N2 al N3; este descenso muestra que su resistencia a la corrección ha disminuido; los errores de acento, con 109 (4%) errores (27 {25%} en el N1, 48 {44%} en el N2 y 34 {31%}), también son persistentes y, a pesar del descenso en el N3, ambos errores se han fosilizado.

5 Consideraciones finales

El objetivo general de este estudio ha sido analizar los errores de pronunciación relacionados con el acento y el ritmo en la interlengua de estudiantes potigües y cearenses de Letras español. Tras el análisis de las pruebas recogidas durante esta investigación, se puede afirmar que los errores más presentes han sido los de ritmo (1248 en el N1, 2335 en el N2, 1857 en el N3); los aprendices transfieren las

características de su lengua materna, el PB, hacia el español puesto que el portugués es una lengua de ritmo isoacentual y el español de ritmo isosilábico. Estos errores son permanentes en los tres niveles de aprendizaje y se fosilizaron, ya que están presentes en todos los niveles de aprendizaje. Tanto los errores de acento como los de ritmo no dificultan la comunicación, pero marcan mucho el acento extranjero del aprendiz.

No se puede descartar que algunas características de las variantes habladas en las ciudades donde viven estos informantes sean el origen de estos errores. Sin embargo, las explicaciones que podemos dar para su mantenimiento en todos los niveles de aprendizaje puede ser, de acuerdo con estudios ya realizados por BLANCO (2014), BERTOLÍ RIGOL (2005) y FARIAS (2018), la insuficiente formación que los profesores reciben para la enseñanza de la pronunciación; las pocas instrucciones que reciben los estudiantes para aprender los elementos suprasegmentales y las pocas actividades utilizadas en clase para esta finalidad.

Referencias bibliográficas

BERTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. In: Revista Phonica 1, 2005, 1-27.

<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5565>. (27/09/2018).

BLANCO, Andrea. Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo. Trabajo de fin de Máster. Máster europeo en aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales/Universidad Libre de Berlín, Berlín, 2014. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/15792>. (09/07/2019).

BOERSMA, Paul.; WEENIK, David. Praat: doing phonetics by computer. Version 5.1.43. 2012. <http://www.praat.org>. (26/06/2019).

CAGLIARI, Luis Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Duração silábicas em português do Brasil. In: Delta 14, São Paulo, 1988. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. (28/03/2016).

CANTERO, F. J. Teoría y análisis de la entonación. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona, 2002.

CANTERO, Francisco José. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, A. (org.). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall, 2003.

http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/10_AMH.pdf.
(09/03/2015).

CAVALIERE, Ricardo. Pontos essenciais em fonética e fonologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. Dicionário de fonética e fonologia. São Paulo: Contexto, 2017.

ENCINA, Alonso. ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Madrid: Edelsa, 1995.

FARIAS, Maria Solange. La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguarenses y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica. Tesis de Doctorado. Facultad de Filología/Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0317.pdf.
(28/08/2019).

GIL FERNÁNDEZ, Juana. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

MASIP, Vicente. Fonología y ortografía españolas: curso integrado para brasileños. Recife: Bagaço, 2004.

MORGAN, Terrel A. Sonidos en contexto: una introducción a la fonética del español en especial referencia a la vida real. United States: Yale, 2010.

POCH OLIVÉ, Dolors. Fonética para aprender español: pronunciación. Madrid: Edinumen, 1999.

QUILIS, Antonio; FERNÁNDEZ, Joseph A. Curso de Fonética y Fonología Españolas para estudiantes angloamericanos. 11. ed. Madrid: Instituto de Filología, 1985.

SÁNCHEZ, Aquilino; MATILLA, J. A. Manual práctico de corrección fonética del español. Madrid: SGEL S. A., 1992 [1974].

SELINKER, L. Interlanguage. In: MUÑOZ LICERAS, J. (comp.). La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992 [1972].