



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

EFICACIA DEL MÉTODO CONTRASTIVO PARA ASIMILACIÓN DE LAS VOCALES MEDIAS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO POR HISPANOHABLANTES

Fabrizio Marvilla-Fraga de Mesquita

Piura, enero de 2016

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa

Marvilla, F. (2016). *Eficacia del método contrastivo para asimilación de las vocales medias del portugués brasileño por hispanohablantes* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](#)

FABRICIO MARVILLA FRAGA DE MESQUITA

**EFICACIA DEL MÉTODO CONTRASTIVO PARA ASIMILACIÓN
DE LAS VOCALES MEDIAS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO POR
HISPANOHABLANTES**



**UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN TEORÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA**

2016

APROBACIÓN

La tesis titulada “*Eficacia del método contrastivo para asimilación de las vocales medias del portugués brasileño por hispanohablantes*” presentada por el Lic. Fabricio Marvilla Fraga de Mesquita, en cumplimiento a los requisitos para optar El Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por la asesora oficial Dra. Claudia Mezones Rueda y defendida el de de 2016 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

Le dedico este trabajo a la comunidad de profesores de portugués como lengua extranjera, esperando que este aporte contribuya al implemento de la investigación científica de la lengua portuguesa, como idioma extranjero.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento a la Organización de Estados Americanos (OEA) por haberme otorgado la beca de estudios de maestría en esta prestigiosa casa de estudios. A LASPAU por haber brindado el soporte necesario para la culminación del programa de beca y, finalmente, a los amigos y colegas peruanos que me brindaron su hospitalidad y apoyo, durante mi estadía en este hermoso país.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Caracterización de la problemática.	3
1.2. Problema de investigación.	4
1.3. Justificación de la investigación.	4
1.4. Objetivos de la investigación	6
1.4.1. Objetivo general	6
1.4.2. Objetivos específicos	6
1.5. Hipótesis de investigación	7
1.6. Antecedentes de estudio	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	9
2.2. Diferencias fonético-fonológicas de las vocales del portugués brasileño y del español	10
2.3. Metodología contrastiva	17
2.2.1. Influencia de la lengua materna y otras lenguas en la lengua que se está aprendiendo	20
2.4. Concientización articulatoria	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	29
3.1. Tipo de investigación.	29
3.2. Sujetos de investigación.	30
3.3. Plan de acción de investigación	30
3.4. Categorías y subcategorías de investigación.	32
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	33

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	37
4.1. Resultado de la investigación	37
4.1.1. Diarios de Campo	45
4.1.2 Prueba de Conciencia Articulatoria y fonológica	45
4.1.2.1. Las notas obtenidas por los estudiantes	51
4.1.3. Discusión de los resultados	53
CONCLUSIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	59

ÍNDICE DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
Tabla N° 01 : Estadísticos descriptivos de las notas de los estudiantes antes y después de la aplicación del Método contrastivo.	46
Tabla N° 02 : Prueba t student para las diferencias de los promedios del grupo de estudiantes antes y después de aplicar el Método Contrastivo.	48
Tabla N° 03 : Modelo de regresión múltiple para medir la asociación de los calificativos de los criterios de evaluación del grupo de estudiantes en el promedio general después de aplicar el Método Contrastivo.	50

ÍNDICE DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
Figura N° 01 : O peso da língua.	3
Figura N° 02 : Posición de la lengua en la producción de las vocales.	12
Figura N° 03 : Posición de los labios en la producción de las vocales.	13
Figura N° 04 : Cuadro vocálico del portugués brasileño.	14
Figura N° 05 : Cuadro vocálico del español.	14
Figura N° 06 : Cuadro comparativo de las Vocales tónicas en el latín clásico y vulgar.	15
Figura N° 07 : Vocales en el latín clásico y sus evoluciones en el latín vulgar.	16
Figura N° 08 : La hipótesis del input de Krashen.	26
Figura N° 09 : Resultados de la primera prueba de conciencia	45
Figura N° 10 : Resultados de la segunda prueba de conciencia articulatoria y fonológica	45

Figura N° 11	: Comparación de las distribuciones de los resultados de las notas del grupo experimental antes y después de la aplicación del Método Contrastivo	47
Figura N° 12	: Contraste de los promedios y los coeficientes de variación de los resultados de las notas del grupo experimental antes y después de la aplicación del Método Contrastivo	47
Figura N° 13	: Ubicación del valor t calculado dentro de la curva de distribución normal t student de los resultados de las notas del grupo experimental antes y después de la aplicación del Método Contrastivo	49
Figura N° 14	: Dendrograma del análisis Cluster de los resultados de las notas del grupo experimental antes (1) y después (2) de la aplicación del Método Contrastivo	52

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito investigar la aplicación del método contrastivo para lograr una efectiva enseñanza de las vocales medio altas y medio bajas del idioma portugués brasileño a estudiantes hispanohablantes. Para tanto, en el marco teórico se presentarán las bases del método contrastivo utilizado en esta investigación, centrado especialmente en la concientización articuladora. Luego, se plantea la metodología utilizada, donde se destacan los medios de recolección de datos utilizados, en este caso los diarios de campo y la prueba de conciencia articuladora y fonológica.

Finalmente, se presentan los logros de la investigación. Destaca como principal aporte la comprobación de la eficacia del método contrastivo para la enseñanza de las vocales medio altas y medio bajas del idioma portugués brasileño a estudiantes hispanohablantes en nivel A.

El autor

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

El portugués tiene ganado, actualmente, un buen estatus en el escenario mundial debido a ascensión económica de Brasil en los últimos años. El uso de la lengua portuguesa para realizar negocios ha aumentado en 534%, según un estudio de 2009 hecho por Apex (Agencia Brasileña de Promoción de las Exportaciones e Inversiones), citado en la Revista da Língua Portuguesa. La figura muestra los datos del creciente avance de la lengua portuguesa:

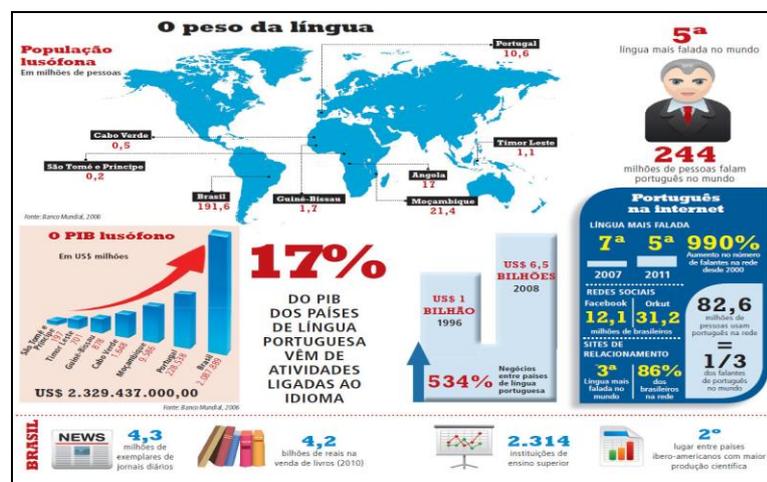


Figura 1: O peso da língua (2011).

Fuente: <http://revistalingua.com.br/textos/72/o-valor-do-idioma-249210-1.asp>

Como consecuencia, la lengua cada vez más ha sido buscada por diversas personas. Brasil como gran socio comercial de diversos países sudamericanos, llama cada vez más la atención de sus vecinos continentales. Por esta razón, la discusión en torno de la enseñanza del portugués a extranjeros, sobre todo aquellos hispanohablantes vecinos a Brasil, tiene una importancia cada vez más creciente.

Este trabajo tiene como propuesta discutir la gran dificultad que hay y que los profesores de portugués como lengua extranjera observan en el aprendizaje de la lengua portuguesa de sus alumnos hispanohablantes. Varios especialistas están de acuerdo en que el aprendizaje de lenguas cercanas, como es el caso del idioma portugués con la lengua española, no es fácil (Åkerberg, 2002: 2-4; Alcaraz Camorlinga, 2005: 195). Esta dificultad puede constituir un verdadero obstáculo en la obtención de la fluidez en portugués brasileño y también en la comprensión de los lusohablantes en relación con los de habla hispánica que aprenden portugués.

De igual forma, el presente trabajo tiene como propuesta discutir la dificultad de la asimilación del alumno hispanohablante en relación con los fonemas medio altos y bajos, debido a las dificultades inherentes de la propia lengua, la diferenciación de sus pares medio bajos en portugués brasileño, con especial atención en las dificultades encontradas en razón de su lengua materna. Con intención de discutir las dificultades encontradas por esos alumnos, tiene como objetivo primordial la proposición de métodos que traigan resultados satisfactorios en el aprendizaje lingüístico de los fonemas citados.

1.2. Problema de investigación

¿Cómo aplicar eficazmente el método contrastivo para la enseñanza de las vocales medio altas y medio bajas del idioma portugués brasileño a estudiantes hispanohablantes?

1.3. Justificación de la investigación

Esta investigación tiene como tema central la enseñanza de la lengua portuguesa para hispanohablantes.

El MERCOSUR ha traído un acercamiento creciente entre los miembros, que en su mayoría hablan español, solamente el Brasil habla portugués. Cuestiones tanto económicas como culturales acercan las naciones hablantes de las dos lenguas y, por esta razón, se hace necesario un estudio de las cuestiones fonéticas y fonológicas, para cercarnos a un estudio formal sobre el aprendizaje de la lengua portuguesa en los otros integrantes de América del Sur que hablan español.

La lengua es un importante medio de interacción entre los pueblos y el conocimiento de la lengua en cualquier interacción social. Además, en actividades de negocios o de cualquier otra índole en que es necesaria la toma de decisiones, la comprensión óptima de la información brindada marca la diferencia en la resolución de diversos temas.

Las vocales medio altas y medio bajas, típicas del idioma portugués, no existen en el idioma castellano. Una correcta pronunciación aseguraría una comunicación fluida y efectiva. En este sentido, siendo la lengua el medio común de comunicación, la buena comprensión de lo que se habla es muy importante. En este sentido, el estudio de cómo disminuir la interferencia lingüística y maximizar el aprendizaje asume una importancia determinante. Precisamente, en este contexto insiere el estudio en cuestión, ya que la no comprensión de los matices en la pronunciación puede generar ideas equivocadas, aun más en relación a las vocales en estudio, debido a que su utilización con rasgos de pronunciación opuesta puede dar lugar a la articulación de palabras distintas. Considerando que hay un número considerable de palabras en portugués que se distinguen justamente por el uso de las vocales medio altas y medio bajas y el dominio de ellas conlleva una buena comprensión entre aquellos que tratan de comunicarse en lengua portuguesa.

La utilización del método contrastivo se justifica en el sentido que posibilita la diferenciación tanto fonética cuanto al significado de las palabras que se contrastan entre ellas por la utilización de un fonema por el otro.

1.4. Objetivos de investigación

Esta investigación ha determinado un objetivo general y otros específicos.

1.4.1. Objetivo general

Comprobar la eficacia del método contrastivo para enseñar las vocales medio altas y medio bajas del idioma portugués brasileño a estudiantes hispanohablantes en nivel A1.

1.4.2. Objetivos específicos

- Revisar el material bibliográfico sobre el método contrastivo y concientización articuladora para fundamentar teóricamente los conceptos de la investigación.
- Incorporar el método contrastivo en la enseñanza de la pronunciación del portugués mediante el diseño de actividades de aprendizaje para aplicar estrategias metodológicas que resulten eficaces en el dominio de la pronunciación de las vocales medio altas y bajas del portugués.
- Evaluar la pronunciación de las vocales medio altas y medio bajas a partir de la aplicación del método contrastivo en el proceso de enseñanza del portugués como lengua extranjera en hispanohablantes.
- Analizar la información proporcionada por las herramientas de recojo de datos para diagnosticar el nivel de dominio en la pronunciación de las vocales medio altas y medio bajas de los estudiantes hispanohablantes del idioma portugués brasileño, en relación con el uso del método contrastivo para el aprendizaje de la pronunciación.
- Proporcionar a los maestros de portugués como lengua extranjera herramientas válidas para diagnosticar la eficacia del método contrastivo en la enseñanza de la pronunciación de vocales medio altas y medio bajas de este idioma a hispanohablantes de nivel A1.

1.5. Hipótesis de investigación

La aplicación del método contrastivo mejora la pronunciación de las vocales medio altas y medio bajas del idioma portugués brasileño en los estudiantes hispanohablantes de nivel A1.

1.6. Antecedentes de estudio

El primer trabajo que ha servido de apoyo para este estudio es el artículo “Análise contrastiva fonético-fonológica de línguas próximas: espanhol e português” de Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira (2008, Belo Horizonte). En este se destaca que el proceso de interferencia lingüística es algo natural, pero que no se puede ignorar. Por el contrario, ignorarlo podría generar una fosilización del error. Se explica que ese proceso de utilización de recursos de la lengua materna en la lengua objetivada es una primer acierto, pero que necesita el acompañamiento del profesor, por lo que, la utilización de una metodología contrastiva en esta fase ayuda mucho a que el alumno perciba la diferencia que hay entre las dos estructuras. En este contexto, la investigación se relaciona estrechamente con nuestro trabajo, ya que es un referente en la aplicación de la metodología contrastiva en la enseñanza-aprendizaje de las vocales del portugués. Otro trabajo muy importante es el artículo “Análisis Contrastivo Segmental: Contribuciones para la elaboración de un protocolo” de Carmen Ferriz, Lourdes Perdigó y Jesús Pérez (2008, *Phonica*, vol. 4). Esta investigación tiene como centro la importancia de la competencia fónica en el aprendizaje de segundas lenguas y explica el papel de la lingüística contrastiva en este contexto. Después, describe un protocolo utilizado por los autores y dividido en cuatro fases que tienen como objetivo la orientación en los trabajos científicos que tengan el análisis contrastivo como base de enseñanza. En este estudio, las autoras hace uso del análisis contrastivo a partir de tres lenguas: tres análisis contrastivos del portugués, el árabe clásico, y su variante magrebí, y el francés con el español. En su trabajo es necesario hacer uso del contraste de manera exhaustiva para enseñar las características divergentes y convergentes de las lenguas en estudio, a fin de enseñar los niveles de proximidad. De hecho, este protocolo lleva en consideración distintos factores de la lengua por la cual se puede contrastar de manera que el profesor/investigador pueda entender las realizaciones del alumno. Es así que este estudio ayuda determinadamente en el trabajo en el sentido de permitir al profesor obtener herramientas para medir el nivel de

pronunciación de los estudiantes y proponer otros contrastes que apoyen en la producción de las vocales del portugués.

Finalmente, ha servido de referente para este estudio el artículo denominado “Um scaffolding para a aquisição de L2: análise numa perspectiva interacionista”. Este trabajo tuvo como parámetro analizar la evolución del alumnado a partir de la interacción entre los estudiantes y la interacción de ellos con el profesor solamente. De esta manera, se pudo demostrar que la interacción de personas con un mismo nivel o niveles muy cercanos junto con el profesor que los orienta les sirve de estímulo positivo y apoyo necesario para la adquisición de la L2 (en este caso, el portugués). No queda duda de la importancia de estos datos, teniendo en cuenta que el trabajo fue desarrollado en una comunidad de habla española en la cual no tienen otros hablantes de portugués para desarrollar sus capacidades lingüísticas mediante la interacción.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Con respecto al uso de las vocales medias en el portugués brasileño, es necesario entender que el dominio en su pronunciación es una dificultad que debe ser superada por un hispanohablante debido a la diferencia que existe en el cuadro vocálico de las dos lenguas. Toda vez que tratamos de explorar el tema, es necesario conocer un poco más de las dos lenguas, los puntos de divergencia y los de convergencia.

En este sentido, se deben llevar en consideración, principalmente, las diferencias entre los dos idiomas en sus distintos niveles (morfosintaxis, semántica, fonología). Pero en el caso específico de esta investigación nos centraremos en los aspectos fonéticos y fonológicos y su relación con la dificultad específica del alumno hispanohablante en la asimilación de la lengua, concretamente en la producción de las vocales medias, tema de la presente investigación.

Así, pues, primero se hará necesario entender las diferencias fonéticas y fonológicas entre el español y el portugués, luego explicar cómo las dos lenguas que han evolucionado a partir del latín tomaron caminos distintos en la escritura y la pronunciación, razón por la cual el español no tiene la diferenciación entre estos fonemas. Cerrando esta parte, se pasará a la explicación del método contrastivo, su origen y cómo es comprendido hoy en día y de qué manera se relaciona con esta investigación. Al concluir esta parte, se explicará qué se entiende por concientización articuladora, cómo esto se relaciona con el método contrastivo y las ventajas que posee en la enseñanza inicial del portugués brasileño tomando en cuenta el aspecto fonético y fonológico.

Además, para tener una clara visión de la ocurrencia específica de la dificultad citada líneas arriba, se hace necesario analizarla de manera incisiva, es decir, dejando en claro para el alumno que este es el objetivo esencial de la investigación: analizar como produce los fonemas con el seguimiento de las clases.

2.1. Diferencias fonético-fonológicas de las vocales del portugués brasileño y del español

Cuando tratamos de estudiar una lengua extranjera, somos lanzados en una gama muy grande de conocimientos que se van entrelazando. De esta manera, hay una inmersión muy grande en estructuras y conocimientos nuevos que esta lengua trae consigo. Para el alumno, la gran dificultad está en asimilar el fonema, no como un hablante nativo, pero sí de manera que haya un rasgo distintivo de los fonemas medio altos y medio bajos en su producción en portugués brasileño.

Luego, para profundizar en el estudio de una lengua es necesario estudiar la fonética y fonología de la lengua en aprendizaje. Mientras que la fonética es la parte de la lingüística que estudia los fonos, es decir, los sonidos del habla, la fonología estudia estos sonidos en la perspectiva del sistema lingüístico. De esta forma, la fonología tiene su campo en el estudio de la ocurrencia o no de los fonemas dentro de una lengua específica.

En la fonología tenemos conceptos de fonemas y alófonos. El fonema es siempre una unidad fonológica con rasgos distintivos frente a otros con los que se opone. En este sentido, podemos decir que en portugués, “faca” /fáka/ y “vaca” /váka/son distintos por haber un par mínimo de unidades opuestas, ya que el fonema /f/ y el fonema /v/ en cada una de ellas hacen que las palabras casi idénticas tengan sentidos distintos, lo mismo ocurre en español con las palabras “gol” /gól/ y “sol” /sól/, por ejemplo. Según Dubois (1999: 280):

Fonema é a menor unidade destituída de sentido, passível de delimitação na cadeia da fala. Cada língua apresenta, em seu código, um número limitado e restrito de fonemas (de vinte a cinquenta, conforme a língua) que se combinam sucessivamente, ao longo da cadeia da fala, para constituir os significantes das mensagens, e se opõe, segmentalmente, em diferentes pontos da cadeia de fala, para distinguir as mensagens umas das outras

Conviene subrayar las diferencias de significados que los fonemas generan y en específico nos conviene enseñar los de nuestro objeto de estudio. En portugués av/o/ y av/ɔ/ se escriben con la misma vocal, la “o”, pero la pronunciación –que en la segunda es seguida por una señal gráfica de acentuación– tiene diferencia en el sexo con que se identifica el significado, es así que mientras el primero se refiere al abuelo; el segundo, a la abuela. Igualmente, se puede ver la misma ocurrencia en las palabras /pégo/ y /pɛgo/en que el cambio de pronunciación hace diferencia en el tiempo verbal.

Sin embargo, un alófono sería una forma distinta de producir un determinado fonema llevando en consideración cuestiones dialectales y sociolingüísticas. Un ejemplo que tenemos en portugués se da en el fonema /t/, teniendo los alófonos [t] y [tʃ], en la variedad carioca de la lengua el fonema /t/ delante de una i se vuelve un alófono [tʃ], su pronunciación se queda como tchia. Así que la manera de pronunciar distinta no genera cambio de significado y por esto es considerado un alófono. Lo mismo ocurre en español con el [β] y [b] en que no hay cambio de significado.

En este sentido, Brasil posee una infinidad de variantes lingüísticas del portugués, variantes dialectales que no causan diferencias de comprensión. Si un nordestino produce las palabras “pregunta” y “colapso” como [pɛrgunta] o [kɔlapso] y otros producen [pɛrgunta] y [kɔlapso] la diferencia es notada solamente en la producción, pero la comunicación sigue sin ningún problema, es decir, se entiende el contenido que transmite el signo lingüístico articulado.

El ser humano utiliza de un conjunto de partes del cuerpo como faringe, laringe, tráquea, boca e lengua que tienen como funciones primarias otras que no son la producción de habla. No obstante, juntas conforman el aparato fonador. Este es el conjunto de órganos que como función secundaria desarrollan el habla. Así, es en este aparato fonador que el hombre desarrolla dos tipos de fonemas: los fonemas vocales y los fonemas consonánticos. Es necesario decir que en el caso de los fonemas consonánticos, estos son producidos con una obstrucción del pasaje de aire que es realizada por los articuladores. Si hablamos de fonemas vocales nos referimos a fonemas que son realizados sin ninguna obstrucción del aire.

En este sentido, las vocales en portugués pueden ser divididas en tres criterios de clasificación: altura, redondeo de los labios y anterioridad/posterioridad. Específicamente en relación a la altura, tenemos la división de los fonemas vocales en altas, medio altas, medio bajas y bajas, llevando en consideración la posición de la lengua en la producción de estos fonemas:

- Altas: Son las vocales que para su producción es necesario que el dorso de la lengua se eleve al máximo sin, entretanto, producir cualquier fricción (fonemas /i/ /u/).
- Medias altas: Son en las que el dorso de la lengua se encuentra en una posición intermedia entre la más alta y la más baja, estando, entretanto, más cercas de las altas. En este caso, tenemos la producción de /e/ y /o/, como en las palabras /ipê/ y /avô/.
- Medias bajas: Son las en las que el dorso de la lengua se encuentra en una posición intermedia entre la más alta y la más baja, estando, entretanto, más cercas de las bajas. En este otro caso, tenemos la producción del /ɛ/ y del /ɔ/, como en las palabras /pé/ y /avó/.
- Bajas: Ocurren cuando la lengua se encuentra en la posición más baja y relajada, también conocida como posición neutral. Producción del fonema /a/.

Abajo, tenemos figuras que grafican la posición de la lengua en la producción de los fonemas vocálicos en portugués:

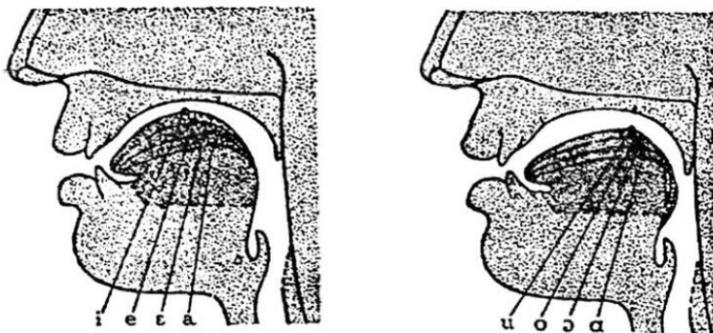


Figura 2: Posición de la lengua en la producción de las vocales
(Bazzan, 2005: 38)

Podemos ver que las vocales medias altas y bajas son fonemas intermedios que tienen una relación más estrecha con las demás vocales, la media baja con la vocal baja y la vocal media alta con vocal alta.

A continuación, también muestran la posición de los labios en la producción de fonemas, otra característica de articulación que puede ayudar en la percepción de los estudiantes como la producción de mediados de vocales:

	Lábios estendidos	Lábios arredondados
Alta		
Média-alta		
Média-baixa		
Baixa		

Figura 3: Posición de los labios en la producción de las vocales (Cristóforo Silva, 2013: 69)

La producción de los fonemas se realiza mediante la apertura de la boca y el uso de la lengua y los labios como articuladores. La última forma de clasificación es relativa a la posteridad anterioridad / posteridad de la lengua, esta clasificación tiene en cuenta el movimiento horizontal de la lengua, de ida y vuelta. Para esta investigación, el más importante es la clasificación en relación a la apertura de los labios para la producción de los fonemas.

Por lo tanto, podemos demostrar no sólo el sonido al estudiante, sino también todo el proceso de articulación con el fin de ayudarlo en la producción de estos sonidos. En cuanto a la producción de una vocal, es necesario tener en cuenta aspectos como la altura de la carrocería y la posición de la lengua más el redondeo de los labios (como se ha explicado), estos parámetros deben estar necesariamente presentes en el proceso de enseñanza de la producción de las vocales en portugués, especialmente en aquellos objeto de de estudio.

Si hacemos una comparación, el gráfico vocálico del portugués brasileño es mucho mayor que la el de la lengua española.

VOGAIS		DITONGOS	
Orais		Orais	Nasais
[a] [ə] [ɛ] [e] [i]		[ã] [ẽ] [ɛ̃] [õ] [ɔ̃] [ũ]	[ã̃]
[ɪ] [ɔ] [o] [u] [ʊ]		[aɥ] [eɥ] [ɛɥ] [oɥ] [iɥ]	[ẽ̃]
Nasais		[ɪ̃ə/ɪ̃a] [ɪ̃i/ɪ̃e/ɪ̃]	[õ̃]
[ã] [ẽ] [õ] [ĩ] [ũ]		[ɪ̃u/ɪ̃o] [ɪ̃o]	[ũ̃]
		[ʊ̃ə/ʊ̃a] [ʊ̃ɪ/ʊ̃e] [ʊ̃o/ʊ̃u/ʊ]	[ãɥ]

Figura 4: Cuadro vocálico del portugués brasileño (Cristófaró Silva, Yehia, 2013. Disponible en <http://fonologia.org>)

En relación al español, a la excepción de la /a/, no hay vocales abiertas, como en los fonemas del portugués. En relación con el grado de abertura, los fonemas son llamados vocales medias, y no tienen ninguna variación distintiva, pues todas sus variaciones son alófonos contextuales (por el contexto de articulación en que aparecen: nasalizadas, semivocal, semiconsonante, semiabierta, etc.).

[ɛ]	[ɛ̃]	anterior semiabierta	en contacto con /r/; antes de /x/; en el diptongo /ei/; en sílaba trabada por una consonante diferente de /m, n, s, d, z/	e	perro ceja ley cerdo
[ɛ̃]	[ɛ̃]	nasalizada	en posición inicial antes de una consonante nasal; entre dos consonantes nasales	e	entonces nene
[e]	[e]	anterior semicerrada	resto de contextos	e	pescar
[ɔ]	[ɔ̃]	posterior semiabierta	en contacto con /r/; antes de /x/; en el diptongo /oi/; en sílaba trabada; en el grupo a + ó + r/l	o	ahora
[õ]	[õ̃]	nasalizada	en posición inicial antes de una consonante nasal; entre dos consonantes nasales	o	hombre mono
[o]	[o]	posterior semicerrada	resto de contextos	o	coche

Figura 5: Cuadro vocálico del español (Garrido, Machuca & Mota, 1998)

Dicho de otra manera, “en español, el número de vocales (fonemas) es sólo cinco, número más pequeño que en portugués porque al no haber distinción fonológica entre timbre abierto y cerrado en la “e” y “o” (de p. ej., el puerto. lata y de poder)” (Brito, Lhose, Oliveira Neto & Azeredo, 2010: 38). Mattoso (1996: 39) incluso explica:

[...] los hablantes de lengua española tienen, en general, dificultad de entender el portugués hablado, a pesar de la gran semejanza entre las dos lenguas, por causa de esa complejidad en contraste con la relativa simplicidad y consistencia del sistema vocálico del español. Portugueses y brasileños, al contrario, acompañan razonablemente bien el español hablado, porque se enfrentan con un juego de timbres vocálicos menor y menos variable que de su propia lengua.

A menudo, las palabras con fonemas vocálicos abiertos desde el latín vulgar se han diptongado en el español. Por ejemplo, podríamos citar la palabra “forte”, que es igual en portugués, pero en el español se volvió “fuerte”; y “Petra”, que en portugués se volvió “pedra” y “piedra” en español. Por lo tanto, apareció una diptongación, que implicó incluso el cambio de vocal. No ocurrió diptongación en portugués y, cuando se produce en cualquiera de las otras dos lenguas, pronto y se convierte en “ie”. El “o” breve latino pasa a eu en español [...]” (Brito, Lhose, Oliveira Neto y Azeredo, 2010: 64).

Esta distinción se origina en el latín clásico (*Sermo Urbano*), el latín vulgar (*Sermo Vulgaris*) y el portugués. A continuación, se puede ver en el cuadro comparativo:

Latim clássico	Latim vulgar	Português	Exemplos
ā, ă	a	a	prātu > prado; pāce > paz; āqua > água; áquila > águia
ē	é (aberto)	é (aberto)	mēlle > mel; nēbulam > névoa
ē, ĭ	ê (fechado)	ê (fechado)	cēra > cera; pīra > pēra
ī	i	i	fī lu > fio; rīvum > rio
ō	ó (aberto)	ó (aberto)	prōba > prova; rōtam > roda
ō, ū	ô (fechado)	ô (fechado)	amōre > amor; būcca > boca
ū	u	u	pūro > puro; secūrum > seguro

Quadro comparativo das vogais tônicas no latim clássico e vulgar

Figura 6: Cuadro comparativo de las Vocales tónicas en el latín clásico y vulgar (Castro et all, 2000: 16)

Además, en el latín clásico, las vocales tenían una duración específica, es decir, en el latín las vocales tenían una variación de frecuencia de las cuerdas vocales y, luego, esto fue tornándose aumentado en intensidad de vibración. Fue en el latín vulgar, y sucesivas lenguas romances, esta característica fue alterada poco a poco. La tendencia más general es que las vocales medias breves, las que tenían una frecuencia más alta /e/ y /o/, evolucionaron para en timbre abierto /ɛ/ y /ɔ/. Este desarrollo puede ser observado en el cuadro abajo.

LATIM CLÁSICO	LATIM VULGAR
ī, ū (longos)	/i/, /u/
ū, ō	/o/
ō	/ɔ/
ē, ĭ, oe	/e/
ĕ, ae	/ɛ/
ā, ā	/a/

Figura 7: Vocales en el latín clásico y sus evoluciones en el latín vulgar. (Castro, 1991: 207)

En el español primitivo, las vocales medias abiertas han sufrido diptongación en /ie/ /ue/. Como ejemplo, tenemos “terra” para “tierra” e “porta” para “puerta”. En el caso del fonema /ĕ/, este se era pronunciado con una cierta apertura mínima en posición tónica. La diptongación para /ie/ en español volvió cerrada, como en cĕntum>ciento; sĕrvŭm>siervo; dĕcem>diez; vĕnit>viene. Ya en el caso del portugués, las vocales largas para el portugués se volvieron más cerrados y las breves se volvieron más abiertos (Silva, 1989: 68).

En la producción de vocales, esta capacidad de alejarse de la lengua materna es más difícil. Esto es debido a la cantidad de vocales en el cuadro vocálico entre las dos lenguas en que en español posee una cantidad inferior en relación al portugués. De esta manera, explicita Mori (2003: 151):

O conhecimento da fonologia auxilia na aprendizagem de uma língua estrangeira. É comum, ao aprender uma língua estrangeira, usar fones da língua materna na pronúncia daquela que se está aprendendo. Entretanto, quando as duas línguas diferem em seus componentes fonológicos, podem ocorrer interferências problemáticas na prática oral da língua estrangeira.

De esta manera, la percepción articulatoria es algo muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando el fonema que se desea aprender no existe en la lengua materna, se hace necesario que el alumno tenga una consciencia de cómo se da la articulación en la producción de los fonemas para que se pueda producirlo con eficiencia y, posteriormente, automatizar esta producción.

Así, la comprensión articulatoria y la percepción y reproducción de los fonemas llevan en consideración estos aspectos relevantes para que el alumno pueda entender el proceso y corregirse en sus propios desvíos en la producción. Entonces la comprensión articulatoria, es decir, en especial, de la articulación necesaria para la producción de las vocales abiertas en portugués brasileño en oposición al español, entendiendo la falta de diferenciación en español de las vocales medias, es algo significativo en la enseñanza del portugués como lengua extranjera.

2.2. Metodología contrastiva

El análisis contrastivo surgió en la década del 50. Fries, en 1957, lo dio a conocer en el libro *Linguistics across cultures*. Su propuesta consistió en una metodología para prevenir las equivocaciones recurrentes en el aprendizaje de una lengua extranjera, equivocaciones con origen en la influencia de la lengua materna. Ya en 1970, la metodología fue revista y muy influenciada por la teoría de Noam Chomsky, que partió de la idea de que el ser humano es capaz de inferir las reglas a partir de los inputs que recibe. La diferencia entre las dos líneas del método contrastivo, uno en la década del 50 y el otro de la década del 70, es la retirada de la concepción negativa que se daba a la influencia de la lengua materna en la lengua extranjera, una visión negativa que era atribuida en la línea de la década de 50; antes las influencias eran percibidas como obstáculos al aprendizaje y deberían ser superados.

En la década de 70, con la reformulación del abordaje se pasó a entender que la influencia de la lengua materna era, en verdad, un apoyo realizado por el cerebro en el aprendizaje. En este sentido, la mente no solo buscaba en la lengua materna sino también otras lenguas conocidas las estructuras similares que podrían ayudar en la asimilación de nuevos conocimientos en la nueva lengua. Por fin, en la década de 80 fue reconocido que los equívocos en la lengua extranjera vienen solo de la influencia de la lengua extranjera.

La metodología contrastiva es una abordaje que busca minimizar la interferencia de la lengua materna en la lengua extranjera, buscando producir materiales didácticos con ese fin (Guillemas, 2004/11).

Destacamos el análisis hecho por Ana Carvalho (2002: 597-608) en esta cuestión:

[...] É somente através de práticas escritas e orais, comunicativas e contextualizadas, que a aquisição do português pode ser efetuada por falantes de espanhol, como já foi salientado por proponentes de uma combinação de estruturas lingüísticas [...] A utilidade da análise contrastiva limita-se, então, a prover estruturas lingüísticas aos professores de língua e escritores de livros de texto que devem incorporá-las a atividades contextualizadas e comunicativas.

En este sentido, la metodología contrastiva se muestra como un importante aliado, dado que al comparar los sistemas lingüísticos pretende comprender los factores que generan estos errores. Con lenguas latinas, este sistema tiene una gran ventaja en razón de la semejanza. Palabras que notoriamente poseen características similares pero pueden poseer una articulación diferenciada en cada lengua. La influencia de la lengua materna siempre será un punto inicial para el contraste:

Así, del Análisis Contrastivo se obtiene la idea genérica de existencia de dificultades que residen en el sistema conocido (lengua materna o lengua nativa) y en el sistema por conocer (segunda lengua o lengua extranjera), o mejor, existen dificultades de aprendizaje o interferencias derivadas de la aproximación en el aula (no de la proximidad, ese sería otro tema) de dos sistemas, ya sea por semejanza ya sea por disparidad (Guillemas, 2004:10-11).

En esta primera fase, el alumno crea lo que Selinker (1972) denominó interlengua, es decir, equivocaciones de generalización e hipergeneralización son equivocaciones que ocurren en el alumno el intento de aprender la lengua extranjera. En este sentido, el docente que tiene como objetivo en clase la pronunciación correcta debe estar atento para que pueda guiar al alumno en la asimilación correcta de la lengua.

Para Durão (1999: 19), el análisis de los errores del alumno en esta interlengua trae beneficios:

[...] trouxe enormes benefícios ao processo de ensino/aprendizagem, pois, a partir dela, houve desmistificação de fatores que abordavam o erro como o único indicador de fracasso dos alunos e os passaram a serem entendidos como indicadores de estágio de aprendizagem lingüística. Além disso, entendeu-se que os erros são inevitáveis e fazem parte da tentativa de acertos dos aprendizes [...]

De todos modos, el proceso de adquisición de una lengua es en gran medida subconsciente, en la medida en que el alumno infiere reglas a partir de su comprensión auditiva y el cerebro por una necesidad de comunicación:

En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el análisis contrastivo, por dos tipos de razones: por una parte ayuda a entender los errores de los alumnos. Por otra, ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma, se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general (Echeverría Echeverría, 2002:6).

Por lo tanto, el análisis contrastivo ayuda al alumno a darse cuenta de sus errores, y también pueda ayudar al maestro a entender de dónde vienen sus errores. Además, el análisis hace que el estudiante puede aprender mejor en la medida que él contrasta los fonemas cercanos, es decir, para hacer muchos contrastes entre las palabras que tienen los fonemas en cuestión, se trata de comprender el funcionamiento de la propia lengua. De esta manera, poner varias palabras en que los distintos fonemas aparecen en estudio y el estudiante tendrá que asociar los casos en que sucede un promedio de las vocales altas y bajas.

Vale la pena mencionar que el análisis contrastivo no es un análisis que se utilizará durante todo el proceso de aprendizaje, pero en un primer contacto con el idioma. Este análisis permite al alumno obtener un primer vocabulario mediante sí la comparación de las similitudes entre los dos idiomas y destacando lo que es contrario en las dos lenguas, es decir, destacándose lo que es divergente, y en la composición fonética se hace el mismo procedimiento: se compara lo que es similar, y en lo que es opuesto se hace la oposición frontal para que el alumno observe la diferencia y trata de reproducir los fonemas.

Para la investigación propuesta, así como el análisis contrastivo, existe la necesidad de formar la conciencia articulatoria, es decir, que el alumno comprenda la necesaria articulación del aparato fonador para producir la vocal. Esto demuestra la manera de trabajar un contraste entre las dos lenguas, que, obviamente, se puede hacer específicamente con la producción de vocales medias en contraste con las vocales que el estudiante de habla española está más acostumbrado.

La conciencia articulatoria es una estrategia muy importante para los fines de esta investigación para ser utilizada sobre todo en el análisis contrastivo. La enseñanza al estudiante de habla española de la articulación del aparato fonador, boca y lengua, para la producción de vocales medias es muy importantes para los alumnos en su proceso de entender el proceso para la producción de los fonemas.

2.2.1. Influencia de la lengua materna y otras lenguas en la lengua que se está aprendiendo

Uno de los temas más importantes y más frecuentes en la enseñanza de segundas lenguas es la influencia de las lenguas maternas. Varios fueron los autores que han tratado del tema debido a su gran importancia. Uno de los primeros a tratar del tema fue el conductista Bloomfield (1933) quien afirmaba que la adquisición del lenguaje era un proceso gradual de internalización de hábitos lingüísticos basados en imitación y respuesta, repeticiones constantes de el código lingüístico que se trata de aprender. Según el autor, en el proceso de adquisición el aprendiente iba formando estructuras más complejas a través de esos que iba escuchando en su entorno sociolingüístico.

En ese sentido y tomando como base las proposiciones iniciales utilizada para lenguas nativas, se pasó a utilizar metodologías que intentaban mejora la adquisición de esos hábitos lingüísticos en el sentido de ofrecer a los aprendientes estímulos necesarios para que ellos internalicen esa nueva lengua.

De esa forma, el camino de la enseñanza de una segunda lengua siempre siguió en el mismo camino de la enseñanza de segunda lengua, casi sin alteraciones. Ese cambio fue lento y se puede decir que solamente recién se ha dado a la adquisición de segunda lengua una cierta independencia. Eso, de todas las maneras, es debido a semejanzas que hay entre la adquisición de lengua materna y de segunda lengua. Ese hecho también nos informa que si la adquisición de lengua materna tiene mucha semejanza con la adquisición de segunda lengua y se puede utilizar muchos conocimientos surgidos del aprendizaje de lengua materna, también es necesario hacer algunas diferenciaciones y adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Robert Lado (1957) fue uno de los primeros en tratar de manera específica el aprendizaje de segundas lenguas cuando publicó su trabajo con un concepto muy importante: transferencia. Por transferencia se entiende que conocimientos de una lengua, en general la lengua materna, son transferidos a la segunda lengua. Ese proceso puede ser positivo o negativo. Cuando es positiva, el hablante tiene una facilitación en la asimilación de de determinado conocimiento de la segunda lengua por influencia de otra lengua anterior en la transferencia negativa, hay equívocos por parte del aprendiente por también influencia de una lengua anterior a la lengua que se intenta aprender.

Esa influencia de lengua en otra suele suceder muchas veces con el aprendizaje de portugués en hispanohablantes. Las similitudes entre las lenguas hacen que el aprendiente piense que está hablando portugués cuando la verdad está en lo que llamamos de interlengua, es decir, una lengua que tiene características de las dos lenguas, pero no es ninguna de ellas. Si el aprendiente para en ese nivel y no le corrige los errores, se puede crear en él lo que Schumann (1978) llamó fosilización.

Ahora bien, cómo son los dos procesos de adquisición de segunda lengua. El niño cuando está aprendiendo una lengua materna hace varios intentos en un proceso de perfeccionamiento de la lengua, su matización semántica, modificaciones sintácticas y léxicas, entre otros, todo en la experiencia lingüística cotidiana. El niño en ese proceso va sacando conclusiones tanto por vía inductiva cuanto por vía deductiva. Cuanto más edad un niño tiene, más compleja es su estructura cognitiva y eso va a facilitar la adquisición, inclusive, de una segunda lengua. Si bien es cierto que cuanto más temprano se aprende una segunda lengua mejor será el dominio de la pronunciación –y eso pondría aprendices más jóvenes como los mejores estudiantes de lenguas–, es en la adolescencia que se aprovecha mejor el aprendizaje de segunda lengua debido a la relación edad y complejidad de la estructura cognitiva ya desarrollada. En la adolescencia también dos estructuras lingüísticas tienen más facilidad de diferenciarse, en cambio en la edad más temprana esa diferenciación es casi nula. Eso sumado al hecho de que el adolescente ya es capaz de hacer relaciones abstractas le favorece en el aprendizaje de segunda lengua. El único hecho contrario es el de que los niños están en el periodo crítico de aprendizaje, lo que facilita el aprendizaje de cualquier lengua y los ayuda en la pronunciación más perfecta de una segunda lengua.

La teoría genética de Piaget, particularmente en las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operativo, en los cuales hace énfasis en la formación de unidades elementales de las estructuras denominadas esquemas, las cuales marcan una pauta en el comportamiento del individuo y estas, como mencionamos anteriormente, son formadas a partir de la experiencia, aprendiendo de esta manera a concretar actividades psicomotoras, emitir juicios y dar significado verbal a las cosas.

Los esquemas son desarrollados en un orden específico y tienen funciones únicas responsables de diferentes tareas, los cuales son:

1. Esquema sensoriomotor o conductual: este esquema presenta conocimientos y habilidades conductuales, las cuales pueden ser adquiridas y perfeccionadas progresivamente según la

calidad y cantidad de experiencias que sean compatibles con este tipo de esquema.

2. Esquema cognitivo: este esquema permite a las personas dar significado, crear conceptos mentales, razonar pensar y emitir juicios.
3. Esquema verbal: El esquema permite adquirir habilidades para la comunicación y dar significado a las palabras del lenguaje materno.

Los dos esquemas finales son más importantes en la adquisición de una segunda lengua, pues están directamente relacionados en el tema en cuestión.

Esta teoría puede ser evidenciada claramente en el desarrollo de un neonato, el cual al nacer presenta ciertos reflejos de movimiento que posteriormente se convertirán en gateo, parada erguida, caminar, coger de manera óptima juguetes o diferentes utensilios.

Posteriormente, el bebé va a adquirir incluso antes de hablar, la capacidad para discernir acerca de quién es su madre, que en su familia le muestra cariño, qué acciones debe realizar para ser alimentado, en qué momento se encuentra en su hogar o su cama, quién es capaz de amamantarlo e, incluso, que el llanto le permite comunicar cualquier tipo de incomodidad, sobre todo el hambre.

Por último, el niño es capaz de adquirir progresivamente capacidades de comunicación y expresar de manera oral sus incomodidades, necesidades y posteriormente ideas. Todas estas capacidades son afinadas con el pasar del tiempo y las experiencias e interacciones que presente el niño.

De todas maneras, esa parte explica el aprendizaje de lengua materna, principalmente lo que es llamado de periodo crítico. Según los teóricos de la Gramática Universal (GU), el ser humano nace con un mecanismo de aprendizaje universal que es activado con el estímulo lingüístico, o INPUT como se ha mencionado anteriormente. No se ha precisado con absoluta certeza la edad que se cierra ese periodo crítico pero se está de acuerdo que ella cierra en el pasaje de la infancia para la adolescencia y eso es importante

para entender que en ese momento posterior al periodo crítico, el aprendiente adquirirá la segunda lengua sin las características de una lengua materna.

Si bien es cierto que en la lengua materna podemos tener el soporte de la GU, en el aprendizaje de segundas lenguas es un poco distinto. Según los cognitivistas, algunas premisas básicas son necesarias en esa adquisición, que son:

- El conocimiento nuevo inicialmente se encuentra controlado y requiere de mucha atención del aprendiente, para que vaya estructurando ese conocimiento lingüístico para no cometer errores.
- El conocimiento se desarrolla y pasa a ser automático, la información pasa a ser fácilmente recuperable, es decir, fácilmente se evoca ese conocimiento para utilizarlo en una situación que lo requiera.
- El conocimiento se vuelva automático, como dicho anteriormente, es necesaria mucha repetición y practica.
- Ese conocimiento no siempre se va a desarrollar de manera lineal y muchas de las veces pasará por procesos de reestructuración, siempre que el aprendiente reciba una información nueva se trata de esa capacidad de retornar a un momento anterior que recibe el nombre de reversibilidad.

2.3. Concientización articulatoria

Concientizar articulatoriamente es hacer que el aprendiente entienda cómo el aparato fonador se articula para producir los fonemas. Así, una persona que tenga conciencia articulatoriamente de cómo se produce un determinado fonema logrará hacerlo en los momentos necesarios, diferenciándolo de los pares cercanos. En la presente investigación se utilizará el concepto de que ser consciente articulatoriamente es, específicamente, saber cuándo se debe utilizar la vocal media alta o la baja, es decir, el momento que se hace necesario producir uno u otro fonema

En el habla humano tenemos varias partes del cuerpo que, como fue dicho anteriormente, no sirven originalmente para la producción de los fonemas pero adicionalmente realizan esta función. Cada parte

utilizada en ese proceso es llamado de articulador y la secuencia de varios actos seguidos produce un fonema. Tomando eso en cuenta, concientizar articulariamente es justamente enseñar a los aprendices a utilizar los articuladores en el momento correcto y de la forma adecuada. Así, la producción de fonemas se entiende como un sistema y, por tanto, es posible comprenderlo y perfeccionarlo.

Como se señala en el ya clásico estudio de Krashen (1985), hay una diferencia entre adquisición y aprendizaje. La adquisición es un proceso inconsciente de apoderamiento de la lengua y eso pasa, en general, en la adquisición de lengua materna y lengua de herencia. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente donde el aprendiz tiene voluntad de poseer el conocimiento de la nueva lengua y por eso estudia,. Sin embargo, Krashen advierte que es posible que alguien aprenda una lengua extranjera de modo similar al que ocurre con la adquisición, mediante lo que llama de input comprensible, esto es una lengua utilizada y matizada de acuerdo con el nivel de conocimiento del estudiante y poco a poco se van introduciendo las nuevas reglas, teniendo en cuenta el desarrollo del aprendizaje del alumno.

Ahora bien, en un primer momento el alumno entenderá y aprenderá cómo es la vocal, es decir, será capaz de diferenciar las vocales medias altas y bajas, pero necesita entender el proceso que debe darse en su aparato fonador para producirla. Por lo tanto, necesita poner en práctica su conocimiento y ver sus logros, recibiendo retroalimentación del profesor, es decir, el output. Según el propio Krashen, este sería la hipótesis de input:

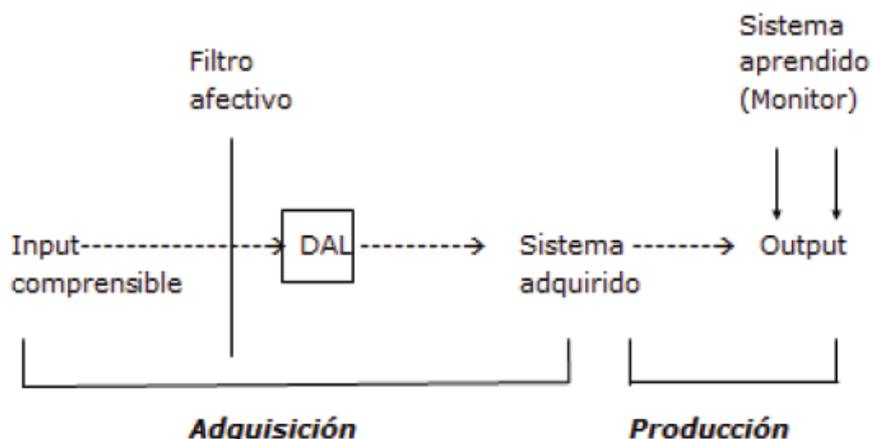


Figura 8: La hipótesis del input de Krashen (Krashen, 1985)

No obstante, vale resaltar que mientras Krashen no da mucha importancia al output, otros autores como Merrill Swain (1985, 1993), sí lo hacen. Así, surge la hipótesis del output comprensible. Para esa investigación, dos características del output comprensible son muy importantes: oportunidad para que al aprendiente pueda poner a prueba sus hipótesis sobre la lengua y contrastar sus producciones con las de sus pares o su profesor, permitiendo que el alumno perciba cuando se equivoca y recibe retroalimentación (corrección) por parte de sus pares y su profesor. Esas dos características del output comprensible sumadas al input comprensible son de extrema importancia en la concientización articuladora.

Es normal que en los primeros momentos el alumno empiece a cometer algunos errores, que muchas veces son percibidos por los propios alumnos y en otros casos necesitan de una intervención del profesor. En ese proceso de aprendizaje, el alumno a veces se equivoca en un momento y luego corrige, también habiendo la posibilidad de incurrir en una equivocación supuestamente ya superada en un momento anterior. Eso se da porque el alumno está poniendo su percepción del conocimiento articulador en práctica, incluso cuando ese no está perfeccionado. Ese momento es importante para que el alumno vaya haciendo tratativas, equívocos y aciertos.

Ahora bien, los errores no deben ser entendidos de su manera negativa sino una forma de adecuar el aparato fonador del aprendiente. Cada logro debe ser incentivado y acompañado de una aclaración de donde se debe mejorar. De esa forma, el alumno percibe en que articulador él se equivocó y eso va a perfeccionar más su producción en los fonemas. El error no asume un obstáculo para el aprendizaje en este momento sino una oportunidad de estimular más aun la curiosidad del aprendiente y su continuidad en la actividad exploratoria hacia su objetivo fin que encerrará el nuevo conocimiento articulatorio en la nueva lengua.

De cualquier modo, el estudiante va a pasar de un conocimiento inicial que él ya tiene de los fonemas de su propia lengua, va a compararlos con los fonemas de la otra lengua (en este caso el portugués) y empieza a hacer sus propias adaptaciones en su aparato fonador. Como en las explicaciones de Piaget, el conocimiento del habla es un esquema verbal, mediante el trabajo de la inteligencia en un proceso de adaptación que ese nuevo conocimiento se va a internalizar en aquellos que están aprendiendo la lengua. Cada tratativa, si bien trabajada, servirá para retroalimentar los conocimientos adquiridos, quedando pendiente el trabajo de la inteligencia para armonizar ese nuevo conocimiento y organizarlo.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación está orientada por el paradigma sociocrítico y el método mixto con predominancia cualitativa.

Según Tójar (2001), el paradigma sociocrítico es la indisoluble relación entre investigación–acción el elemento clave para diferenciarse de los otros dos paradigmas y le da su estatus epistemológico y metodológico.

El paradigma sociocrítico y la metodología es mixta, en este caso, porque la investigación utiliza herramientas estadísticas para la medición de los datos recolectados y también utiliza de herramientas cualitativas para recolectar y explicar los resultados de la investigación, teniendo la clara intención de generar un cambio en la realidad del problema estudiado, en este caso, la enseñanza de las vocales medio altas y medio bajas del portugués brasileño a alumnos hispanohablantes.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003: 5):

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Con base en el autor citado líneas arriba, el trabajo utilizó todos los procesos referidos.

3.2. Sujetos de investigación

La muestra ha sido elegida de manera intencionada ya que estos estudiantes se matricularon en el curso de portugués básico. En este sentido, la muestra está compuesta por 13 alumnos del curso básico de portugués en un centro de idiomas de Lima - Perú. Ellos no poseen conocimiento de la lengua, a excepción de uno que ya vivió en Brasil por un mes antes de empezar los estudios de la lengua. Todos los alumnos tienen niveles variados de inglés y poseen conocimiento de francés en nivel básico.

Sujetos	Varones	Mujeres	Total
Estudiantes	6	7	13

3.3. Plan de acción de investigación

Las clases se van a desarrollar por todo el curso básico de portugués durante un mes, dos veces por semana. En cada clase, el investigador hará uso del método contrastivo para que los alumnos se vayan concientizando en sus articulaciones del aparato fonador. Los alumnos, en general, no tienen conocimiento del idioma portugués, solo hay una excepción.

Las clases son de 2 horas, en la primera hora se hará el desarrollo del aspecto fonético en que se contrastarán los fonemas indicados y se procurará enseñar la diferencia entre ellos con de la articulación de los propios fonemas. La diferenciación de los fonemas inicialmente se hará por contraste, oposición en la pronunciación con vídeos, audios y pronunciación del investigador de manera espaciada. En la segunda hora, se van a proponer interacciones comunicativas en que el alumno utilice estos fonemas de manera natural. Al final, se hará un análisis general y corrección de los errores.

Objetivos específicos	Actividades	Recursos y materiales	Fuentes de verificación
Revisar el material bibliográfico sobre el método contrastivo y concientización articuladora para fundamentar teóricamente los conceptos de la investigación.	Lectura del material bibliográfico	Libros físicos, virtuales. Internet	Marco teórico, bibliografía
Analizar la información proporcionada por las herramientas de recogida de datos para diagnosticar el nivel de dominio en la pronunciación de las vocales medio altas y bajas de los estudiantes del idioma portugués brasileños que son hispanohablantes.	Revisión de material recolectado de las clases dictadas.	Libros físicos, virtuales e internet	Resultados
Incorporar el método contrastivo en la enseñanza de la pronunciación del portugués mediante el diseño de actividades de aprendizaje para aplicar estrategias metodológicas que resulten eficaces en el dominio de la pronunciación de las vocales medio altas y bajas del portugués.	Ejercicios de pronunciación, comprensión de videos y conversaciones monitoreadas.	Vídeos, libro didáctico y data show.	Diario de campo

Evaluar la pronunciación de las vocales medio altas y bajas a partir de la aplicación del método contrastivo en el proceso de enseñanza del portugués como lengua extranjera en hispanohablantes.	Prueba de conciencia articuladora y evaluación progresiva del profesor investigador	Diario de campo y Prueba de conciencia articuladora.	Diario de Campo y Prueba de conciencia articuladora.
Proporcionar a los maestros de portugués como lengua extranjera herramientas válidas para diagnosticar la eficacia del método contrastivo en la enseñanza de la pronunciación de vocales medio altas y bajas de este idioma.	Divulgación de los resultados obtenidos y sus ventajas.	Informe de tesis	Tesis publicada

3.4. Categorías y subcategorías de investigación

Categoría	Subcategoría
Método contrastivo	Recursos
	Estrategias
	Evaluación
Vocales medias del portugués	Posición de los articuladores
	Tipos de fonema
	Diferencias Fonético-fonológicas de las vocales del portugués brasileños y del español

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

- **Prueba de conciencia articulatoria y fonológica**

La prueba de conciencia articulatoria y fonológica tiene por objetivo evaluar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas en los alumnos y aprendices. Esta prueba está constituida por seis subpruebas en que cada una de ellas está formada por ocho ítems. Todos los ítems están ordenados de acuerdo con el nivel de dificultad que los alumnos presentan normalmente con los fonemas estudiados (de menor a mayor), donde las primeras cuatro evalúan la conciencia fonológica de la sílaba junto a las vocales y las últimas dos se basan en la decodificación y reconocimiento de secuencias fonémicas.

Esta prueba ha sido tomada de la tesis “Conciencia Fonológica y Desarrollo del Conocimiento del Lenguaje Escrito en Niños con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo” de Luis Cárdenas Gajardo, Ana Espinoza Peña, Ariela Gonzáles Varas, Solange Hermosilla Ríos y Sara Tapia Saavedra. y adaptada según las normas del centro de Idiomas de la Universidad del Pacífico. La prueba de conciencia articulatoria y fonológica fue validada por la Dr^a Claudia Mezones Rueda, Dr. Marcos A. Zapata Esteves y Mgtr. Gabriela Alcalá Adrianzén.

La prueba es de aplicación individual pero es dada en grupo, con la supervisión del docente que toma notas y dura aproximadamente 30 minutos. Consiste en mostrar al estudiante láminas con distintos elementos y situaciones dibujados o por medio de fotos, cuyas características en común es la utilización de los fonemas en estudio. Es importante que el docente haya verbalizado todas las palabras anteriormente con destaque especial en los fonemas utilizados en cada ítem, con el fin de verificar el grado de conocimiento anterior y posterior, así como el desarrollo de la verbalización.

Los criterios y puntaje de la prueba de conciencia articulatoria son:

- Fluência (Fluidez):

0 Puntos	No habla en portugués.
1 Punto	Dominio extremadamente limitado de la prosodia de la lengua portuguesa, se demora demasiado para construir frases en portugués.
2 Puntos	Dominio limitado de la prosodia de la lengua portuguesa y el espacio entre las palabras es poco.
3 Puntos	Dominio considerable de la prosodia de la lengua portuguesa, casi no hay espacio entre las palabras y se busca este recurso más en algunas palabras que no se domina.
4 Puntos	Dominio de la prosodia de la lengua portuguesa considerando el nivel del alumno.

- Uso apropriado das estruturas gramaticais (Uso apropiado de las estructuras gramaticales):

0 Puntos	No utiliza el portugués.
1 Punto	Dominio regular de las estructuras gramaticales según el nivel del alumno.
2 Puntos	Dominio considerable de las estructuras gramaticales según el nivel del alumno.

- Domínio do vocabulário (Domínio de vocabulário):

0 Puntos	No utiliza la lengua portuguesa en la conversación.
1 Punto	Dominio regular del vocabulario de la lengua portuguesa según el nivel.
2 Puntos	Dominio adecuado del vocabulario de la lengua portuguesa según el nivel.

- Pronuncia (Pronunciación):

0 Puntos	No habla en portugués.
1 Punto	Dominio extremadamente limitado de los fonemas de la lengua portuguesa.
2 Puntos	Dominio limitado de los fonemas de la lengua portuguesa.
3 Puntos	Dominio considerable de los fonemas de la lengua portuguesa.
4 Puntos	Dominio de los fonemas de la lengua portuguesa considerando el nivel del alumno.

- Habilidades para Manter Ideias de Maneira Efetiva (Habilidades para mantener ideas de manera efectiva):

0 Puntos	El alumno no logra explicar sus ideas.
1 Punto	El alumno logra explicar poquísimas ideas suyas y sostenerlas.
2 Puntos	El alumno logra explicar algunas ideas suyas y sostenerlas.
3 Puntos	El alumno logra explicar la mayoría de sus ideas y sostenerlas.
4 Puntos	El alumno logra explicar todas sus ideas y sostenerlas.

- Participação Durante as Outras Apresentações (Participación durante las otras presentaciones)

0 Puntos	El alumno no participa y no interactúa con los otros participantes en sus presentaciones.
1 Punto	El alumno participa poco e interactúa con poca frecuencia con los otros participantes en sus presentaciones.
2 Puntos	El alumno participa mucho e interactúa con los otros participantes en sus presentaciones.

- **Diario de campo**

El diario de campo es una narrativa de los hechos ocurridos en clase. La información es recogida en una libreta que el investigador utilizó para describir de manera más minuciosa posible todo lo que ocurrió en clase y transcribió lo más destacado para la investigación. También son destacados los recursos utilizados en cada clase.

No hace falta destacar que la descripción de los hechos y de los recursos tienen la intención de dar mayores detalles del proceso de aprendizaje y como se desarrolló esto. En el diario de campo se eliminó los comentarios y análisis subjetivos para conservar el rigor y la objetividad.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Resultados de la investigación

Al concluir las evaluaciones del grupo de estudio, se procedió al análisis de los datos. Este análisis comienza obteniendo indicadores en la pronunciación, logros y desvíos personales. En la prueba de conciencia fonológica, se puso también observaciones que llevaron al puntaje obtenido.

Para empezar, abajo se destaca el diario de campo y luego el análisis del mismo:

4.1.1. Diarios de campo

Primer Contacto

Fecha : Enero 13 de 2015

Hora: 7:00 P.M. a 9:00 P.M.

Lugar : Centro de Idiomas de la Universidad del Pacífico

Recursos : Data show, Vídeos, pizarra

Actividad : Comprensión y desarrollo fonético

Objetivo: Enseñar a los alumnos cómo hacer el primer contacto con el portugués y enseñarles las diferencias entre las vocales medias altas y bajas del portugués.

Descripción: Se hizo la presentación del profesor y de los alumnos, luego se les enseñó cómo hacer una presentación básica y frases simples del portugués. El profesor pronunciaba las preguntas y luego se les pedía que repitieran las preguntas a otros alumnos. Los alumnos presentaron cierta dificultad de pronunciar las vocales medias altas y frecuentemente utilizaban la vocal “a” para producir la vocal media alta.

Se hizo la primera prueba de conciencia articulatoria y fonológica.

Si bien es cierto que los alumnos no pronunciaron adecuadamente, principalmente las vocales medias altas, el resultado fue el esperado.

Luego se enseñó un vídeo en que se destacaban las bocas de las personas pronunciando todas las vocales del portugués y se contrastaban las vocales medias altas y bajas.



Luego de ver el vídeo, los alumnos han mejorado ligeramente su pronunciación, muchos aun utilizaron la vocal “a” para producir la vocal media alta, sin embargo se notaba menos esa utilización

comparando con la pronunciación anterior al vídeo.

Interpretación: El grupo, en general, ha presentado ciertas dificultades al diferenciar y pronunciar las vocales medias altas y bajas. En general, han utilizado la letra “A” como soporte para hacer la diferenciación por esta vocal tener un timbre más abierto.

Fecha : Enero 29, 24 de 2015

Hora: 7:00 p.m. a 9:00 p.m.

Lugar : Centro de Idiomas de la Universidad del Pacífico

Recursos : Data show, vídeos, pizarra

Actividad: Escuchar audios e interpretarlos, contestando las preguntas hechas. Conversación monitoreada.

Objetivo: Comprender una conversación simple en portugués y mantener una conversación fluida con otros alumnos sin vacíos comunicativos en la interacción.

Descripción: La clase fue centrada en la comunicación y comprensión en portugués.

Se presentó un vídeo en que se desarrollaba una conversación. El tema fue relaciones familiares. El profesor pidió a los alumnos que comentaran qué habían entendido de la conversación. En general, hubo cierta dificultad con algunas palabras, principalmente entre *avô* y *avó*; eso generó cierta dificultad de comprensión pero también una concientización de la necesidad de pronunciar bien, diferenciando las vocales medio altas y medio bajas, así como escuchar bien cuando se pronuncia una u otra.



De este modo, los alumnos han entendido la importancia de saber la diferencia entre las dos vocales en destaque porque son diferenciadores de palabras en portugués.

El profesor, entonces, les hizo preguntas con el tema relaciones familiares. Los alumnos han pronunciado mejor las vocales, pero en la comprensión todavía les faltaba. Luego, se les solicitó que hicieran preguntas similares a sus compañeros de clase y el profesor les corregía la pronunciación mientras hablaban. 4 alumnos no percibían la diferencia entre las vocales y el profesor utilizó el conocimiento del idioma inglés por parte de sus alumnos para enseñarles la diferencia.

Hubo una sustancial mejora después de la intervención del profesor. Pocos alumnos seguían utilizando el soporte de la vocal “a” o pronunciaban mal las vocales medias altas.

Interpretación: Los alumnos han tenido menor dificultad en esta clase. Algunos alumnos, 4 (cuatro) de 13 (trece), no percibían la diferencia de las vocales y se hizo uso del conocimiento que ellos tenían del idioma inglés. De esta manera comprendieron la diferencia. Estos alumnos aun han tenido cierta dificultad en la comprensión oral de estos fonemas, pero luego la superaron.

Fecha: Febrero 19 de 2015.

Hora: 7:00 p.m.. a 9:00 p.m.

Lugar : Centro de Idiomas de la Universidad del Pacífico

Recursos : Data show, vídeos, pizarra

Actividad: Interactuación entre los alumnos y Prueba de conciencia articuladora y fonológica.

Objetivo: Evaluar el nivel de asimilación de los fonemas del portugués por los alumnos, en especial las vocales medio altas y medio bajas.

Descripción y observación participativa: Para hacer la prueba de conciencia articuladora y fonológica se pidió a los alumnos que hicieran parejas y que se comunicasen. A partir de esta conversación, se les evaluó según los criterios de la prueba de conciencia articuladora. También se les invitó que explicasen el tema “Relações Familiares” a los otros alumnos y que interactuasen con otras parejas. El profesor no participó, solo evaluó la interacción entre los alumnos.

Interpretación: Al fin de la clase, se pudo percibir que la mayor parte de los alumnos habían evolucionado en su pronunciación y habilidades comunicativas, quedando una pequeña necesidad de mejora en pronunciación por parte de ellos, pero que ya no representaba dificultades comunicacionales.

El cuadro que sigue abajo es un análisis de la información recogida en el diario de campo de las categorías y subcategorías de la investigación:

Categoría	Subcategoría	
<p style="text-align: center;">Método contrastivo</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p>	<p>Se ha utilizado vídeos y audios en portugués. El que muestra la articulación del aparato fonador, en especial los labios y dientes, fue el que permitió lograr mejores resultados y comprensión en los alumnos.</p>
	<p style="text-align: center;">Estrategias</p>	<p>En relación a la pronunciación, la primera dificultad fue lograr que el grupo perciba que había diferencia entre los fonemas. Para solucionarlo, el investigador utilizó diversos contrastes, principalmente las palabras en que el par mínimo se destacaba como diferencial, como es el caso de avô y avó, pôde y pode. Les costó un poco, pero gradualmente sí han reconocido las diferencias. El siguiente paso fue hacer que ellos pronunciasen esos fonemas.</p> <p>Si bien es cierto que ellos habían percibido la diferencia con relativa rapidez, la parte de pronunciación fue más difícil. Muchas veces, los alumnos utilizaban la vocal “a” para apoyar la pronunciación de las vocales medio altas, al paso que en las vocales medias bajas ellos no presentaban dificultad. Deducimos que esto es, debido a que una de ellas justamente es la que no existe en español. Para superar esta</p>

		<p>dificultad en el aprendizaje, el investigador pronunciaba los fonemas en portugués.</p> <p>La conversación monitoreada y los ejercicios de pronunciación, luego de los vídeos, han sido decisivos en la mejora de la pronunciación y fluidez.</p>
	Evaluación	<p>Fue utilizada la prueba de conciencia articulatoria. Esta resultó muy efectiva para revelar el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas en portugués, con especial interés en la comunicación, donde, precisamente, se hace necesaria la buena pronunciación y distinción de las vocales medio altas y medio bajas.</p>
Vocales medias del portugués	Posición de los articuladores	<p>A través del método contrastivo, los alumnos han podido percibir la posición diferenciada de los articuladores para la producción de las vocales medios altas y bajas del idioma portugués.</p> <p>También se puede afirmar que la conciencia articulatoria fue adquirida. Los resultados señalan una mejora en la pronunciación, prueba que los alumnos han entendido la diferencia entre los fonemas. No solamente entendieron, sino también han comprendido cómo el aparato fonador debe articularse para producir cada fonema, en especial las vocales medio altas y bajas.</p>

	Tipos de fonema	<p>Con el contraste entre las palabras, principalmente en que el par mínimo se destacaba como diferencial, como es el caso de avô y avó, pôde y pode, quedaron más claro a los alumnos los fonemas. Les costó, pero poco a poco se fueron concientizando de las diferencias. El siguiente paso fue hacer que ellos pronunciasen esos fonemas.</p> <p>Al comprender los articuladores relacionados a la producción de cada una de las vocales centrales en la presente investigación, los alumnos han logrado identificar y producir de manera eficaz los fonemas del idioma portugués, con especial destaque a las vocales medias altas y bajas.</p>
	Diferencias Fonético-Fonológicas de las vocales del portugués brasileños y del español	<p>En razón del aprendizaje del papel y relación de los articuladores en la pronunciación y habiendo percibido los fonemas y comprensión fonética y acústica de ellos, los alumnos han logrado percibir la diferencia de producción fonética del padrón del portugués en relación con el español y han podido desarrollar en sus propias producciones orales esa diferenciación. Es necesario destacar que esto ocurrió incluso cuando las palabras en los dos idiomas son similares, pero con diferencias en la producción oral en los dos idiomas.</p>

4.1.2. Prueba de conciencia articulatória y fonológica

Recogemos aquí los resultados de las dos pruebas de conciencia articulatória y fonológica aplicadas: la prueba inicial y la prueba final, con el puntaje, según los criterios establecidos:

Z

Folha de Avaliação								
Curso: Português Básico 1				Docente: Fabricio Marvilla				
Nº	Nome do Aluno	Fluência	Uso apropriado das estruturas gramaticais	Domínio do vocabulário	Pronuncia	Habilidades para Manter Ideias de Maneira Efetiva	Participação Durante as Outras Apresentações	Total
1	Yasmin	2	1	1	1	2	2	9
2	Aura Liz	2	1	1	2	2	2	10
3	Daniel Alonso	1	2	2	1	2	2	10
4	Cinthia	2	1	1	1	2	2	9
5	Gladys	1	2	1	2	2	2	10
6	Lisbeth	2	2	1	1	2	2	10
7	María Ximena	1	2	1	1	2	2	9
8	Carlos	3	3	3	4	4	2	19
9	Richard	1	2	1	2	2	2	10
10	Flor	1	1	2	2	2	2	10
11	Alvaro	2	2	2	1	2	2	11
12	Hernán	1	2	2	1	2	2	10
13	Ricardo	1	1	2	2	2	2	10

Figura 9: Resultados de la primera prueba de conciencia articulatória y fonológica

Folha de Avaliação								
Curso: Português Básico 1				Docente: Fabricio Marvilla				
Nº	Nome do Aluno	Fluência	Uso apropriado das estruturas gramaticais	Domínio do vocabulário	Pronuncia	Habilidades para Manter Ideias de Maneira Efetiva	Participação Durante as Outras Apresentações	Total
1	Yasmin	3	2	3	3	4	2	17
2	Aura Liz	2	3	3	2	3	2	15
3	Daniel Alonso	4	3	2	4	3	2	18
4	Cinthia	3	4	2	4	4	2	19
5	Gladys	2	3	2	3	3	2	15
6	Lisbeth	4	3	3	3	3	2	18
7	María Ximena	3	2	3	3	3	2	16
8	Carlos	4	3	3	4	4	2	20
9	Richard	3	2	2	3	3	2	15
10	Flor	2	2	3	3	3	2	15
11	Alvaro	3	2	2	4	3	2	16
12	Hernán	2	2	3	4	3	2	16
13	Ricardo	2	2	2	3	4	2	15

Figura 10: Resultados de la segunda prueba de conciencia articulatória y fonológica

Los resultados de las pruebas de conciencia articulatoria pueden ser visualizados en los siguientes gráficos:

Parámetros	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media	Coefficiente de variación (%)
Notas de los estudiantes antes de la aplicación del método contrastivo	10,54	13	2,602	0,722	24,7
Notas de los estudiantes después de la aplicación del método contrastivo	16,54	13	1,713	0,475	10,4

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las notas de los estudiantes antes y después de la aplicación del método contrastivo

En la tabla 1, es notorio que el promedio de las notas de los estudiantes después de la aplicación del método contrastivo es mayor (16,54) que las obtenidas antes de la aplicación de este método (10,54), lo que reflejaría un logro importante en el aprendizaje del idioma portugués (Detalle, ver Figura 10).

Por otra parte, también se evidenció una disminución de la dispersión de los resultados de los calificativos después de la aplicación de este mismo método, ya que la desviación típica (estándar) de los estudiantes fue de 1,713, en contraste con los primeros resultados (2,602). Situación que se corroboró en los coeficientes de variación, en donde hubo un 24,7% de datos dispersos (fuera de la distribución de datos) expresando alta heterogeneidad en el rendimiento, en comparación al 10,4% de notas dispersas después de la aplicación del método, reflejando una notoria disminución de la heterogeneidad en el rendimiento del grupo de investigación. El detalle se aprecia en la Figura 11.

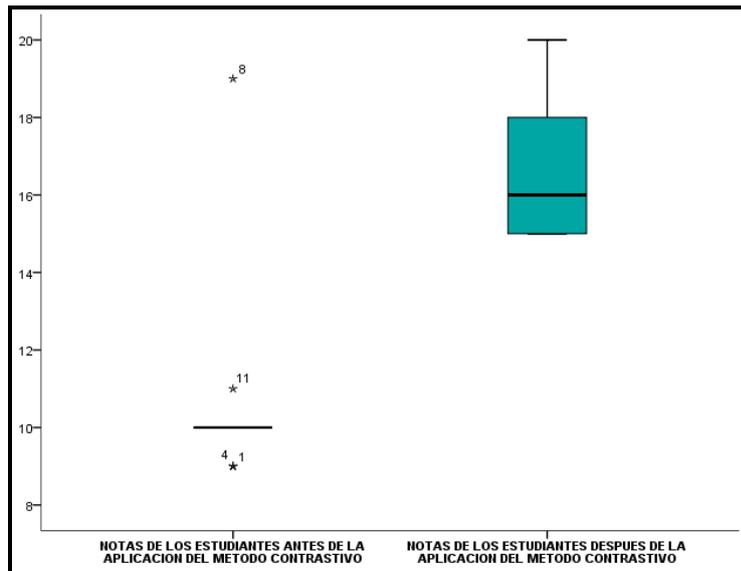


Figura 11: Comparación de las distribuciones de los resultados de las notas del grupo experimental antes y después de la aplicación del Método Contrastivo

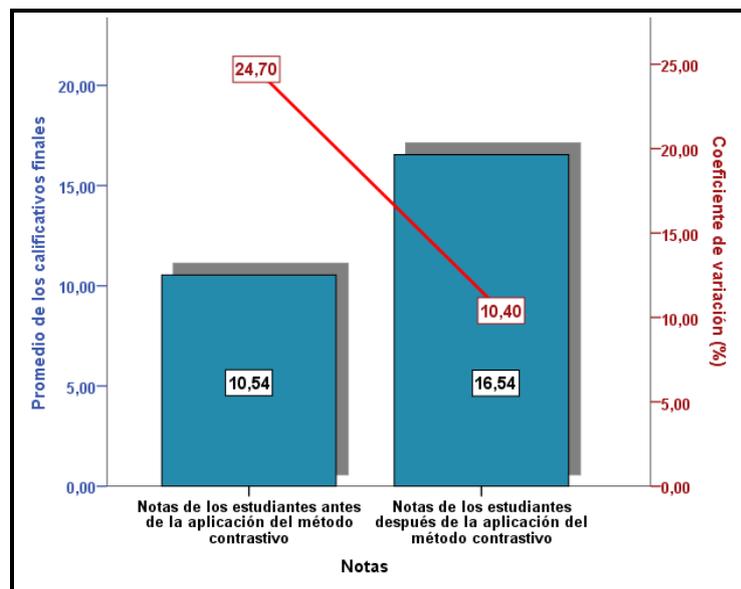


Figura 12. Contraste de los promedios y los coeficientes de variación de los resultados de las notas del grupo experimental antes y después de la aplicación del Método Contrastivo

Con estos resultados, se plantearon las hipótesis de contraste de la siguiente manera:

H0: En promedio, no hay diferencias significativas entre las notas del grupo de estudiantes obtenidas antes y después de la aplicación del Método Contrastivo.

H1: En promedio, hay diferencias significativas entre las notas del grupo de estudiantes obtenidas antes y después de la aplicación del Método Contrastivo.

Notas de los estudiantes	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Antes de la aplicación del método contrastivo	-							
Después de la aplicación del método contrastivo	-6,00	2,24	0,620	-7,35	-4,65	-9,675	12	0,000

Tabla 2. Prueba t student para las diferencias de los promedios del grupo de estudiantes antes y después de aplicar el Método Contrastivo

En la tabla 2, se observa que la significancia obtenida de los datos fue menor que el nivel de significación propuesto ($p=0.000 < 0.05$) y, tomando en cuenta el valor t obtenido ($t_c = -9,675 < t_{1-\alpha} = -1,782$, Ver figura 13), que se ubicó dentro de la región crítica, se tiene evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, afirmando que en promedio, hay diferencias significativas entre las notas del grupo de estudiantes obtenidas antes y después de la aplicación del Método Contrastivo. Aceptando la diferencia significativa, se acudió a la tabla 1. Se verificó que el promedio obtenido después de la aplicación del método contrastivo fue mayor que el promedio antes de esa aplicación, por lo que se puede aseverar que el método tuvo efectividad en el aprendizaje del portugués en los estudiantes.

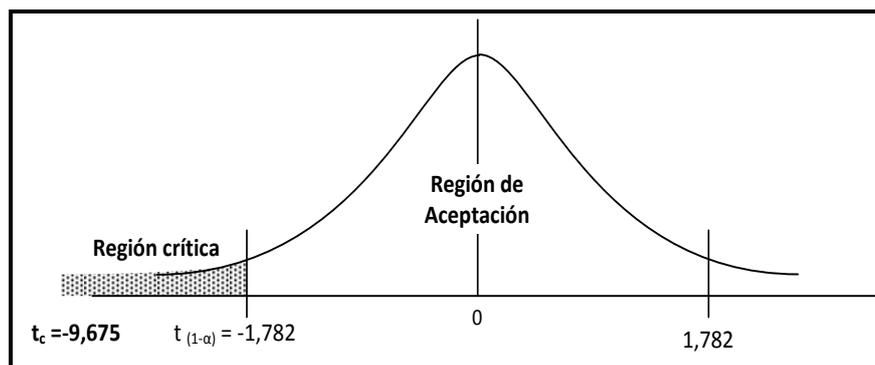


Figura 13. Ubicación del valor t calculado dentro de la curva de distribución normal t student de los resultados de las notas del grupo experimental antes y después de la aplicación del Método Contrastivo

Como se propuso en la metodología, los criterios de evaluación que se emplearon durante la investigación fueron seis, de los cuales uno de ellos (Participación durante las otras participaciones) se mantuvo constante para todos los participantes tanto en la evaluación antes de la aplicación del método contrastivo como la evaluación posterior. Por esta razón no se consideró en el modelo de regresión lineal múltiple para determinar los niveles de influencia en la obtención del calificativo final después de la aplicación del modelo contrastivo en los estudiantes del grupo experimental.

Los resultados de la prueba de regresión múltiple (Tabla 3) indicaron que, hubo influencia positiva con 0.059 en el promedio general (\hat{Y}) por cada unidad de incremento del criterio 'Fluidez' (X1), asumiendo que los coeficientes de los cuatro criterios se mantienen constantes. En el segundo criterio, se vio que influyó negativamente en un -0.614 puntos en el promedio final (\hat{Y}) por cada unidad de incremento del 'Uso apropiado de las estructuras gramaticales' (X2); asumiendo que los coeficientes de los cuatro criterios se mantienen constantes. Para el cuarto criterio ('Dominio del vocabulario', X3), se vio que por cada unidad de incremento de este, el promedio general disminuye -0,445, bajo la condición de constancia de los demás criterios. En el caso del cuarto criterio (PronunciaciónX4), por cada incremento de una unidad de éste, el promedio general (\hat{Y}) disminuye en -2.327, asumiendo la constancia de los demás.

Finalmente, para el quinto criterio (Habilidad para comunicar ideas de manera efectiva, X5), por cada unidad de incremento de éste, el promedio general se incrementa en 5.629, siendo el criterio que más aporta al promedio general, quedando la ecuación de la siguiente manera:

$$\text{Formula: } Y + X_1 - X_2 - X_3 - X_4 + X_5$$

$$Y \approx 9,822 + 0,059(X_1) - 0,614(X_2) - 0,455(X_3) - 2,327(X_4) + 5,629(X_5)$$

Esta ecuación se elaboró en base a los coeficientes obtenidos en la tabla 3:

Criterios de evaluación (Variables Predictoras)	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B	
	B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior
(Constante)	9,822	1,497		6,559	0,000	6,281	13,363
X ₁ = Fluidez pre test	0,059	0,818	0,023	0,073	0,944	-1,876	1,995
X ₂ = Uso apropiado de las estructuras gramaticales pre test	-0,614	0,73	59	-0,841	0,428	-2,339	1,112
X ₃ = Dominio del vocabulario pre test	-0,455	0,663	-0,175	-0,687	0,514	-2,024	1,113
X ₄ = Pronunciación pre test	-2,327	0,757	-1,181	-3,075	0,018	-4,116	-0,538
X ₅ = Habilidad para comunicar ideas de manera efectiva pre test	5,629	2,126	1,822	2,648	0,033	0,602	10,656

Tabla 3. Modelo de regresión múltiple para medir la asociación de los calificativos de los criterios de evaluación del grupo de estudiantes en el promedio general después de aplicar el Método Contrastivo

4.1.2.1. Las notas obtenidas por los estudiantes

Los resultados de la variable dependiente, es decir, en relación con las notas que obtuvieron los estudiantes después de la aplicación del método contrastivo los detallamos a continuación

De estos resultados se concluye que solamente la Fluidez (X1) y la Habilidad para comunicar ideas de manera efectiva (X5) influyeron positivamente en el promedio final, cuando se incrementaban en una unidad. Esto se interpreta como que desde el inicio del experimento, estos criterios fueron determinantes para tener el resultado final y que es importante potencializarlos para tener buenos resultados en el aprendizaje de la segunda lengua. Mientras que el criterio ‘Pronunciación’ (X4) resultó el más complicado desde el inicio de la investigación, teniendo la necesidad de trabajar mucho este aspecto.

Este resultado finalmente se corroboró mediante un análisis de clasificación categórica por conglomerados (Análisis Cluster), que condujo al agrupamiento del criterio de ‘Habilidad para comunicar ideas de manera efectiva’ (X5) como muy influyente en el resultado final, ya que tanto en los datos de Antes (1) como Después (2) de la aplicación del método contrastivo en el grupo experimental se les encontró agrupados, a diferencia de los demás criterios antes (1) que formaron un conglomerado distinto, como se esperó en este resultado. Para mayor detalle se tiene el siguiente dendrograma (Figura 14).

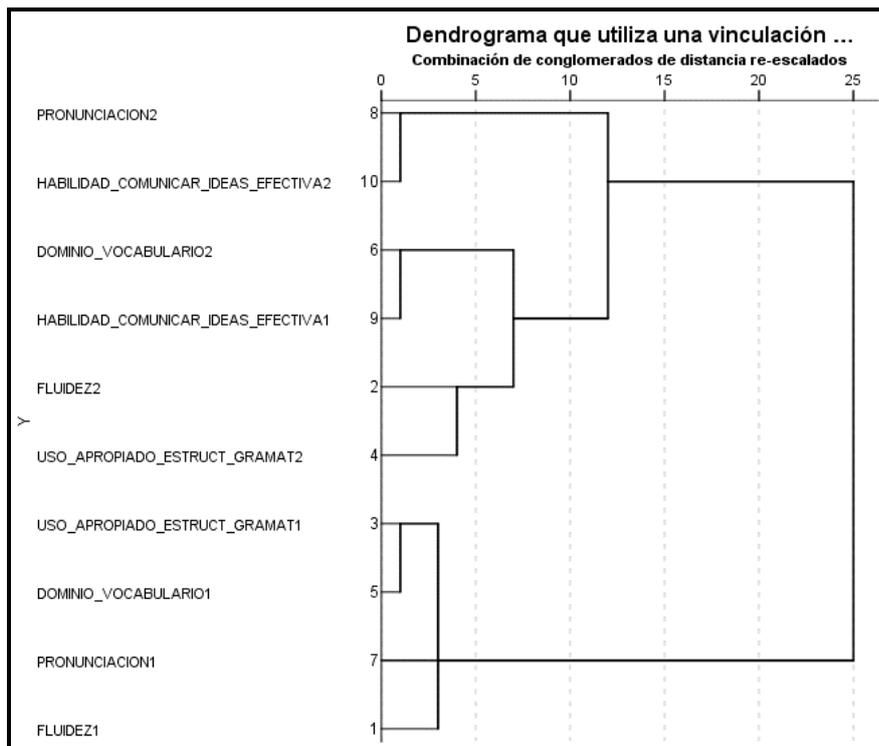


Figura 14: Dendrograma del análisis Cluster de los resultados de las notas del grupo experimental antes (1) y después (2) de la aplicación del Método Contrastivo

En el Dendrograma del análisis Cluster se percibe que la pronunciación de la prueba de conciencia articularia numero 2 y la habilidad para comunicar ideas de manera efectiva de la misma prueba de conciencia articularia tienen una cercanía. Esto ocurre porque la pronunciación que ya había sido desarrollada en esta fase facilita la comunicación. Otro aspecto que se puede observar es que la habilidad para comunicar ideas de manera efectiva desde el comienzo ya estaba bien desarrollada, pero hubo también una mejora en este aspecto, lo que se pudo observar en una mejora del vocabulario en la prueba de conciencia articularia número 2.

Se puede observar en el gráfico, una mejora significativa a partir de las clases que han utilizado el método contrastivo para la enseñanza con especial interés en las vocales medias altas y bajas a través de la concientización articulatoria.

Según los resultados de la prueba de conciencia articulatoria, a excepción de la participación durante las otras presentaciones, todas las habilidades evaluadas según los criterios establecidos en la prueba de conciencia articulatoria han mejorado de manera considerable. La pronunciación, fluidez y las habilidades para mantener ideas de manera efectiva son las que mejores resultados, siendo correspondiente al doble de la primera medición.

4.1.3. Discusión de los resultados

Con del diario de campo, se pudo percibir que los alumnos inicialmente tuvieron dificultad de entender las diferencias entre las vocales medio altas y medio bajas. Según Mori (2003: 151), la distancia fonológica entre dos lenguas puede generar interferencias orales de una lengua en la otra, por lo que resultan imprescindibles las estrategias metodológicas de la enseñanza en el portugués como segunda lengua de hispanohablantes.

De esta manera, cuando los estudiantes trataban de producir la diferenciación, muchas veces utilizaban la vocal “a” como soporte para producir esta distinción. Para superar esta dificultad, se utilizaron estrategias como las conversaciones monitoreadas, ejercicios de pronunciación, así como la pronunciación del propio investigador. De estos, las estrategias de ejercicio de pronunciación y conversaciones monitoreadas han sido muy eficaces. Las estrategias y los recursos del método contrastivo, en especial el vídeo explicativo y contrastivo de las vocales, generaron una subida considerable de la nota promedio del grupo: de 10,54 a 16,54. Esta mejoría no se refleja solo en la nota promedio. También, la prueba de conciencia articulatoria reveló un aumento de la capacidad.

Según Ana Carvalho (2002), en la aplicación del método contrastivo es necesaria la utilización de prácticas contextualizadas y comunicativas, para facilitar al alumno los modelos de estructuras lingüísticas. Asimismo, aún en conformidad con Carvalho, en los diarios de campo se identifica que el profesor utilizó las conversaciones monitoreadas y discusión de videos, todos con temas relacionados en situaciones de la vida real, por ejemplo, relaciones familiares, festividades, actividades deportivas, comerciales, etc., en los que se mostraron ejemplos como la oposición de significados en la palabra “avô” y “avó” (abuelo y abuela). La percepción y utilización de los fonemas en esta práctica se evidenció en la comprensión de la secuencia lingüística basada en los diálogos realizados entre los estudiantes.

El docente se vale de diversos recursos, sobre todo de sus conocimientos sobre otras lenguas. Así, por ejemplo, en el desarrollo de las clases que conforman la investigación, el profesor-investigador recurrió al inglés. A través de la oposición hecha entre una tercera lengua (inglés), el profesor aclaró a los alumnos que todavía seguían sin entender la diferencia de los fonemas. Esto es lo que Echeverría Echeverría (2002) citó como una de las grandes fortalezas del método contrastivo: los dos idiomas (el nativo y el idioma estudiado). Pues las características lingüísticas se aclaran por la oposición entre ambos y un tercero para ayudar a entender el funcionamiento del lenguaje en general.

De acuerdo a los resultados de la prueba de conciencia articulatoria, se resalta que es posible que destaquen determinados componentes. En el caso de esta investigación, la fluidez y la habilidad para comunicar ideas de manera efectiva fueron los componentes más destacados, ya que la pronunciación que ha sido nuestro tercer criterio también ha mejorado. Por lo tanto, el método contrastivo es eficaz para mejorar la fluidez, la habilidad para comunicar ideas y la pronunciación. Por tanto, podemos afirmar que con la aplicación del método contrastivo se pueden obtener buenos resultados en el dominio de estos tres criterios, aunque existen ciertas limitaciones en la mejora del conocimiento de las estructuras gramaticales.

Los resultados obtenidos en fluidez y habilidad para comunicar ideas se pueden explicar porque ambos son los que más influyen en una interacción oral. De hecho, después de aplicado el Dendrograma del análisis Cluster, se comprobó su proximidad en la Prueba de conciencia articulatoria número 2, pues en este nivel, los alumnos ya habían comprendido los tipos de fonemas y los articuladores necesarios para su producción. Según la ficha del diario de campo número 2 (número de clase), los alumnos fueron capaces de reconocer las diferencias fonético-fonológicas de las vocales del portugués brasileño y del español reflejadas en palabras similares. Entonces, queda claro que una buena pronunciación en la que se puedan distinguir los fonemas, sobre todo en las palabras que son distintas por la utilización de las vocales medio altas y medio bajas, influye en la fluidez y la habilidad para comunicar ideas de manera efectiva.

CONCLUSIONES

De modo general, se puede concluir que, a través de los datos recogidos y del análisis de ellos, el método contrastivo mejora significativamente la pronunciación de las vocales medio altas y medio bajas del idioma portugués brasileño en los estudiantes hispanohablantes de nivel A1. Es posible, por tanto, que su aplicación se amplíe a otros ámbitos de la pronunciación en el aprendizaje del portugués.

Asimismo, con el desarrollo de la investigación se han alcanzado de modo específico las siguientes conclusiones:

- La aplicación del método contrastivo en la enseñanza de lengua requiere que el profesor sustente sus estrategias de enseñanza en el conocimiento de esta fundamentación teórica. De allí que en esta investigación haya sido imprescindible una revisión minuciosa del material bibliográfico sobre el método contrastivo y concientización articuladora. Los fundamentos científicos han sido plasmados en el marco teórico y en la evaluación de los resultados.2. - Es posible incorporar la aplicación del método contrastivo para el desarrollo de la investigación educativa en la enseñanza de lenguas. En este sentido, se incorporó el método contrastivo en las clases de portugués dictadas con el objetivo de servir de fundamento para la tesis. Las actividades utilizadas fueron conversaciones monitoreadas, ejercicios de pronunciación, vídeos y utilización de la pronunciación del propio investigador.

- Para la evaluación del logro en el dominio de una segunda lengua es importante contar con herramientas de recogida de datos, diseñadas con el fin de obtener datos de los estudiantes. Así, en esta investigación, para comprobar la eficacia de la utilización del método contrastivo en las clases, el investigador utilizó el diario de campo y la prueba de conciencia articulatoria, para evaluar la pronunciación de los alumnos participantes de las clases.

- Para probar la eficacia de la aplicación de una determinada metodología en la enseñanza de lengua, es imprescindible contar con instrumentos cuantitativos y cualitativos. Así pues,, se ha analizado la información proporcionada y se ha generado conocimiento útil para la aplicación del método contrastivo en la enseñanza del portugués como lengua extranjera. Es posible, por tanto, verificar la efectividad de los recursos y estrategias utilizados en la enseñanza presencial del idioma portugués a hispanohablantes.

- Gracias a la aplicación metódica del método contrastivo en el desarrollo de esta investigación, los maestros de portugués como lengua extranjera cuentan con herramientas válidas para diagnosticar la eficacia del método contrastivo en la enseñanza de la pronunciación de vocales medio altas y medio bajas de este idioma a hispanohablantes de nivel A1.

BIBLIOGRAFIA

- Alcaraz Camorlinga, R. “Do Português ao Espanhol: os prós e os contras da proximidade” (2005). En Seycias, João (org.) (2005). *O Ensino do Espanhol no Brasil - passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 195- 205.
- Åkerberg, M. (2002). *Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol; Learning a closely related language Portuguese for Spanish speakers*. Doctoral Dissertation. Stockholm: Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, Stockholm University.
- Brito, A M. Lhose, B. Oliveira Neto, G de y Azeredo, J C de. (2010). *Gramática Comparativa: Houaiss: Quatro Línguas Românicas: português, espanhol, italiano e francês*. São Paulo: Publifolha.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carvalho, A. (2002) “Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa”. *Hispania*. 85: 3. 597-608. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
- Castro, I. et al. (2000). *História da Língua Portuguesa*. Disponible en <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp>

- Dubois et al.(1999). *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- Durão, A B de A B. (1999). *Analisis de Errores e Interlengua de los Brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português*. Londrina: UEL.
- Echeverría Echeverría, S. A.(2002). *Gramática normativa do português no estudo das línguas afins: o imperativo em português e espanhol*. Disponible en <http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/agramaticanormativa-N2-2002.pdf>
- Guillemas, R. R. (comp.) (2004). “*La lingüística contrastiva en el aula de español lengua extranjera*”. En Durão A., B. (coord.). *Lingüística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá.
- Garrido, J. M., Machuca, M. J. y de la Mota, C. (1998). *Prácticas de fonética. Lengua española I*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Krashen, S. (1981). *Adquisición de Segundas Lenguas y aprendizaje de segundas lenguas*. Oxford: Pergamon.
- Gajardo, L. C.; Peña A., E; Varas A., G.;, Ríos S., H. y Saavedra, S., T. (2004). *Conciencia fonológica y desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo*. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Santiago
- Krashen S. D. (1985). *La hipótesis de la entrada: Problemas e implicaciones*. Nueva York: Longman.
- Mori A., C. (2003). Fonología. En Mussaliim, F.; Bentes A., C. (orgs.). (2003). *Introdução à Lingüística: domínios e Fronteiras*. (3ª. ed.). São Paulo: Cotez.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage”. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Volume 10, Issue 1-4, 209–232.

- Schumann, J. (1978). *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition* Rowley. Mass: Newbury House.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En Gass, S. y C. Madden (eds.) (1985). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House, 235-256.
- Swain, M. (1993). "The output hypothesis Just speaking and writing aren't enough". En *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Guerreiro, C; Pereira Junior, L. C. (2011). "O valor do idioma". Revista da Língua Portuguesa. Disponible en <http://revistalingua.com.br/textos/72/o-valor-do-idioma-249210-1.asp>
- Silva, C. da S. e Yehia, H. C. (2009). *Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. Disponible en <http://fonologia.org>.
- Silva, C. da S. (2013). *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: Roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10ª ed. São Paulo: Contexto.
- Tójar J.C. (2001). *Planificar la Investigación Educativa. Una propuesta integrada*. Fundec (Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos): Buenos Aires.