Lingüística contrastiva español-portugués: estado de la cuestión

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
(Universidade Estadual de Londrina-UEL)

Pedro Benítez Pérez
(Instituto Cervantes de Río de Janeiro/Universidad de Alcalá)

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es aportar un granito de arena al establecimiento del estado de la cuestión del español en Brasil, para lo que hemos realizado el vaciado de revistas y actas de encuentros, jornadas y congresos sobre el español como lengua extranjera que, según nuestro punto de vista, mejor recogen la producción científica de los estudios contrastivos portugués-español en este país.

1. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA COMO BASE DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS

La demanda por el estudio del español en Brasil va en aumento y viene generando un interés por la investigación que se centra, fundamentalmente, en los aspectos contrastivos, buscando analizar los efectos que las afinidades y las disimilitudes interlingüísticas pueden provocar en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español a brasileños en todos los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático-cultural y discursivo).

La lingüística contrastiva, teoria lingüística que compara una lengua con otra, tiene tres vertientes, que, aunque tienen diferencias relacionadas con la teoría fuente de que se valen, comparten el objetivo común de profundizar el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas no maternas: el modelo de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores y la interlengua. A continuación, vamos a caracterizar los dos modelos que vienen siendo las opciones más ampliamente utilizadas en el contexto de la enseñanza del ELE en Brasil. La tercera vertiente de la lingüística contrastiva, la Interlengua, no se dejó ver apenas en el conjunto de esas investigaciones, por eso la dejaremos al margen de este trabajo.

1.1. Análisis Contrastivo

Una de las principales metas del modelo de análisis contrastivo (AC) era alertar sobre las diferencias existentes entre la LM y la lengua de aprendizaje, puesto que,

según sus supuestos, esas diferencias provocarían interferencias en la lengua en construcción. Se propusieron dos versiones para el modelo de AC: la *versión fuerte* (Lado, 1957), cuyo objetivo era prever errores mediante el cotejo de las gramáticas de la LM y la LE, y la *versión débil* (Wardhaugh, 1970), la cual debería aplicarse *a posteriori*. Tanto la versión fuerte como la débil no resistieron la prueba de los estudios experimentales realizados, revelando que había muchos factores más que inducían al error, por lo que el modelo se puso en tela de juicio, abriendo paso a un nuevo modelo: el modelo de análisis de errores (AE), para el que los errores son vistos como necesarios e inevitables.

1.2. Análisis de errores: segundo modelo de la lingüística contrastiva

En un primer momento, los AE se fundamentaban, exclusivamente, en la corrección gramatical, porque se partía exclusivamente de las hipótesis de adquisición de la LM propuesta por Chomsky, quien no se preocupada de las cuestiones relacionadas con el uso, sino con la competencia lingüística homogénea e ideal. Sin embargo, con el paso del tiempo, el AE se va viendo prepasado por otras concepciones teóricas además de la mentalista, como por ejemplo, por un concepto que proviene de la Etnografía de la Comunicación –el concepto de *competencia comunicativa*—. La incorporación de este concepto en el seno del AE hace que los análisis de errores pasen a tener un nuevo foco y preocupación basados en el grado de perturbación que el error causa en las diferentes situaciones comunicativas. La incorporación de ese concepto lleva, también, a una modificación importante del concepto de error. Primeramente, se creía que los errores reflejaban la capacidad lingüística de los aprendices; ahora, se considera que las producciones lingüísticas de aprendices de idiomas tienen mucho más que errores, de ahí que limitarse a los errores como si la interlengua se constituyera exclusivamente de formaciones incorrectas implica una selección de los datos de la competencia y la competencia es un todo, no una parte. Esa modificación del concepto de error, además de mostrar que había problemas en la forma de analizar los errores, demuestra que el modelo de análisis de errores, exclusivamente, no servía para dar cuenta del todo que es la interlengua. Eso recondujo, por una parte, a una revaloración de las aplicaciones del AC y, por otra, a la introducción de un nuevo campo de estudio en el seno de la lingüística contrastiva, al que muchos teóricos denominan «Interlengua».

2. Tras hacer un vaciado de varias revistas, encontramos artículos relacionados a la temática que nos ocupa en las siguientes: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos; Carabela*–Segunda Etapa; *Frecuencia L–Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Las actas en las que encontramos trabajos que se centran en esta temática son: *Actas del Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil)*; Actas del VI Congrego Brasileño de Profesores de Español; Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Españo l. Actas*

de las II Jornadas de Estudios Hispánicos; Hispanismo. Anais do Congresso da Associação Brasileira de Hispanistas.

A continuación, vamos a ver qué puntos contrastivos vienen preocupando a los investigadores que estudian cuestiones que tienen que ver con el proceso de enseñanza/aprendizaje del español por hablantes de la variante brasileña del portugués. Una vez realizado el pertinente vaciado de las fuentes vamos a centrarnos en la presentación de aquellos trabajos que presentan algún tipo de análisis contrastivo de los sistemas fonético-fonológico de las dos lenguas en cuestión.

2. OBSERVACIONES SOBRE LOS ARTÍCULOS ENCONTRADOS

En total, identificamos diez trabajos que se centran en el nivel fonético-fonológico.

2.1. Unidades segmentales

Hay un primer conjunto de textos en los que los autores realizan contrastes de unidades segmentales, especialmente vocales y consonantes.

Hoyos-Andrade (1993) empieza su trabajo situando la noción de *interferencia*. Hecho esto, el autor va presentando algunas de las interferencias más frecuentes en la producción de brasileños y a la vez, unas cuantas sugerencias muy puntuales sobre cómo superarlas. La parte más amplia de su trabajo versa sobre problemas en la producción de las consonantes. Desde nuestro punto de vista, algunas de sus observaciones más interesantes, se refieren (1) a la producción del fonema /t/, que no tiene en español la variante africada del portugués brasileño, sino que es «oclusivo, sordo y apico-dental»; (2) a las tres oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/, que los brasileños tienen el hábito de pronunciar como fricativas espirantes; (3) la pronunciación de algunos fonemas fricativos «en los que también es patente la interferencia del portugués», tales como /s/ que «en español rara vez se sonoriza», así como confusiones con el fonema portugués /z/, que no existe en castellano.

Godoy, Moreira, Rodríguez y Roppel (1994) presentan las líneas maestras de un proyecto de elaboración de un manual de orientación de pronunciación del español, específico para brasileños. Dicen que en su manual tomarán como punto de partida la presentación de cuadros fonéticos y fonológicos del castellano y del portugués brasileño, acompañados de explicaciones y consideraciones sobre la norma y las variantes dialectales (regionales y sociales). Resalta que su proyecto también incluye la proposición de ejercicios para trabajar las distinciones fonológicas y fonéticas, incluyendo cuadros contrastivos que servirán para indicar los fonemas y sonidos comunes, los semejantes y los diferentes entre las lenguas.

Mayrink (1999) explica que la pronunciación debe ocupar «un espacio de honor en las clases, ya que el mal desempeño en esta área puede generar problemas de expresión y de comprensión en la lengua meta» y, realiza un análisis más o menos genérico de algunos problemas de pronunciación característicos de los brasileños. No se trata de un análisis de errores, sino de un análisis contrastivo basado en la identificación de los problemas que supuestamente los alumnos manifestarían en el momento de su lectura. La autora termina su trabajo con la sugerencia de algunos ejercicios de entrenamiento y reconocimiento.

Blanco Alonso (2000) aborda algunos de los problemas de pronunciación que suelen darse con más frecuencia en la producción oral de los estudiantes brasileños de español, problemas que recoge en un apartado con las siguientes afirmaciones: «el lusohablante tenderá hacia la abertura de las vocales medias e, o; a la pronunciación de la letra v; a la palatalización de las consonantes t y d ante las vocales e, i; a la palatalización de la g y la j o bien las pronunciará como una r, debido a que no consiguen la articulación velar de estas dos consonantes; a la velarización de la r vibrante múltiple; a la pronunciación de la s como un zumbido cuando aparece entre vocales al realizarla como si fuera la s sonora portuguesa, a una fortísima nasalidad transportada de su lengua materna y, por último, a la inserción de la vocal i, delante de ciertos grupos consonánticos». El propósito que esta autora persigue es ofrecer una propuesta didáctica como alternativa para el trabajo con dos fonemas [r] y [χ]. Blanco Alonso comienza por proponer un ejercicio estructural, con vistas a llevar a los estudiantes a discriminar y reconocer la grafía y a practicar los sonidos en cuestión en una serie de palabras en las que se intercambian cada una de sus variantes posicionales, «evitando que el alumno llegue a articular dicho sonido en el mismo contexto por imitación». Entre los demás ejercicios propuestos, hay uno que es una actividad según la que los alumnos partirán de la lectura de un poema, dividido entre diferentes grupos, y lo tomarán, luego, como base para la elaboración de otro poema en donde se intercalarán los versos divididos antes entre ambos grupos. Mediante la reflexión teórica, lo suficientemente larga como para orientar a los profesores para que puedan conducir las actividades propuestas adecuadamente, la autora consigue mostrar que, a pesar de que el trabajo con la fonética exige una buena preparación de los profesores, esa pude verse facilitada mediante aplicación de ciertas actividades.

Benedetti (2002) aclara las intenciones que tiene al realizar este trabajo mediante las siguientes palabras «nuestra preocupación no ha sido realizar un estudio completo y pormenorizado de los sistemas de las dos lenguas. Eso sería titánico y, además, un verdadero trabajo de chinos. Si, al contrario, hubiéramos cedido a un impulso megalómano, el resultado seguramente habría sido mediocre para las condiciones de este escrito». Después, propone una rápida reflexión sobre los sonidos que más comprometen la pronunciación de los aprendices brasileños de español. Empieza por presentar un cuadro en el que recoge los sistemas gráfico y fonológico del portugués y del español, basado en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), para, posteriormente, aclarar, en líneas muy breves, que los sonidos que más dificultades entrañan a aprendices brasileños de español son los que

corresponden a las vocales {a}, {e} y {o} y a las {b/v}, {g/j}, {c/ch}, {l/ll}, {s/z}, {n/ñ} y {r/rr}. A continuación, esa autora habla, con escuetas palabras, sobre ciertas divergencias que afectan la acentuación gráfica en ambas lenguas, a partir de la presentación de un cuadro que recaba lo que, según la autora, son las reglas más importantes en los dos idiomas. Benedetti afirma que «como las divergencias son muy tenues, los estudiantes brasileños rara vez logran reflejar en su escritura las reglas de acentuación españolas». Esa autora termina sus consideraciones sobre los problemas fonético-fonológicos, al mencionar la dificultad ocasionada por la existencia de vocablos heterotónicos entre los idiomas en cuestión. Para tal, presenta un cuadro con ejemplos y aclaraciones generales referentes a las palabras terminadas en *–emia*, en *–cracia*, en *–crata* y en formas verbales terminadas en *–iar*, y sugiere que, como los vocablos heterotónicos no son muy numerosos, los aprendices solventen sus problemas memorizándolos.

El trabajo de Cruz (2003), que es de cuño diacrónico, parte de la presentación del contraste entre el proceso evolutivo del gallego-portugués frente al castellano, desde el siglo XVI hasta los días actuales. La autora hace uso de cinco tablas en las que reúne las principales características de los rasgos fonológicos de cada una de las lenguas en cuestión, así como las representaciones ortográficas relacionadas con tales características. Al final de su estudio, destaca el hecho de que los lusohablantes tienen una mayor facilidad para comprender el habla de los hispanos, de que lo contrario, es decir, que los hispanohablantes sienten una mayor dificultad para comprender el portugués, dado que este no pasó por los mismos procesos de simplificación en el plano fonológico a los que fue sometido el español.

2.1.2. Hay un segundo conjunto de textos en los que los autores reflexionan sobre algunos de los rasgos típicos de los procesos de enseñanza de la producción oral en aprendices brasileños de español, tales como la nasalización, la palatalización y la diptongación. Entre estos trabajos, se sitúan los siguientes:

El trabajo de Félix da Hora (2000) es un estudio descriptivo en el que se compara la fonología del español a la del portugués de Brasil, pero la parte más importante de su exposición se ciñe a una discusión sobre la nasalidad, compilando, aunque muy brevemente, diferentes posturas sobre la nasalidad de las vocales. Resalta que algunos autores, tales como Hall (1943), Lüdke (1953), Hammarström (1954), Lopes (1976), Cunha (1986), Faraco y Moura (1994) y Terra (1996) piensan que existen fonemas nasales. Ya otros como Stern (1944), Matoso Câmara (1953 y 1976), Barbosa (1965) y Quilis (1979) no admiten la existencia de fonemas vocales nasales; hay, también, aquellos que como Vicente Masip (1998), piensan que en portugués existen cinco alófonos como en español, solo que nasalizados plenamente. A pesar de que Félix da Hora deja la cuestión de la nasalización sin resolver, ciñéndose meramente a presentar la discusión, la simple presentación de esa problemática es útil puesto que ayuda a los profesores a encontrar, entre las varias alternativas posibles, aquella que más se relacione con sus creencias. Otra cuestión que incluye en su trabajo, a partir de las observaciones hechas por Vaquero Ramírez (1998), es que en el español de América hay nasalización de vocales

(en las Antillas, en el Caribe, en la República Dominicana, en Puerto Rico y en Méjico) y esa observación da a los profesores la idea de que podría ser más conveniente evitar el empleo de generalizaciones pedagógicas, como por ejemplo, en español no existe el fenómeno de la nasalización, una vez que eso no es del todo cierto.

Tras la observación de que muchos estudiantes cariocas de español de un determinado centro de estudios de Río de Janeiro, después de muchos años de estudio, seguían produciendo la nasalización de vocales, principalmente de [a], en relación con la [e] y [i], en la mayor parte de los contextos de habla, Alves y Loureiro (2002) decidieron realizar un estudio empírico mediante una entrevista a profesores de español vinculados a dicho centro, y constataron que más del 80% de ellos producía dicho fenómeno. El problema era mayor cuando [a] aparecía ante fonemas nasales, representados gráficamente por {n}, {ñ} o {m}, lo que de por sí, llevaba a la conversión, automática, del fonema oral en nasal. Ante tal resultado, los autores postularon que el problema de la nasalización de los alumnos provenía, muy especialmente, de la dificultad de sus propios profesores. A través de esa entrevista, los autores también observaron que dichos profesores tendían a priorizar la enseñanza del léxico, de las formas verbales y de las construcciones sintácticas, dejando la enseñanza de la fonética en último lugar, y, en ese caso, enfatizando la práctica de las vibrantes y oclusivas, que, según su observación, conllevan un número inferior de errores en comparación con los relacionados a la nasalización. Al final de su artículo, los autores presentan tres propuestas lúdicas con vistas a la superación del problema.

2.2. Unidades suprasegmentales o prosódicas

Encontramos tres trabajos que se centran sobre la reflexión de las unidades suprasegmentales.

El primero de ellos, elaborado por Braga y Durão (2000), se centra sobre la cuestión del acento, mostrando la trayectoria evolutiva de algunas palabras heterotónicas de un idioma con respecto al otro desde el punto de vista de la etimología. El segundo se limita a dos cuestiones: la cuestión del ritmo, llamando la atención sobre la idea de que cada lengua tiene un conjunto de gestos faciales y hábitos articulatorios propios, y la cuestión de los sonidos que actúan como frontera entre segmentos fónicos. El tercer trabajo se ciñe sobre la problemática de la entonación, o sea, sobre aspectos referentes a la sensación perceptiva de las variantes de tono, duración e intensidad que se perciben en cada enunciado.

Rebollo (1994) comienza su trabajo con la afirmación de que una de las tareas de la enseñanza de lenguas extranjeras es llamar la atención al aprendiz sobre el hecho de que cada lengua tiene un conjunto de gestos faciales y hábitos articulatorios propios. También menciona que aunque el portugués y el español son lenguas muy cercanas, cada una de ellas tiene una base de articulación distinta,

motivo por el que los aprendices necesitarán aprender aquella que corresponde a la lengua de aprendizaje, adecuando, melódicamente, sus emisiones vocálicas. Después de ofrecer informaciones sobre lo que caracteriza la base de articulación de cada una de las lenguas en cuestión, la autora explica que su trabajo no tenía la intención de llegar a generalizaciones respecto del sistema fonético-fonológico de las lenguas involucradas en su estudio, sino demostrar cómo los recursos disponibles en un laboratorio de fonética acústica pueden auxiliar al profesor de lengua extranjera en lo referente al perfeccionamiento de la pronunciación de sus estudiantes. En concreto, sugiere el empleo del programa I. L. S, que ayuda en la detección de pequeños desvíos de pronunciación, numéricamente, y del programa CECIL, que puede ayudar al estudiante a percibir en qué aspectos su enunciado difiere del de un hablante nativo.

El trabajo de Ruiz (2003) se ciñe sobre la problemática de la entonación, o sea, sobre aspectos referentes a la sensación perceptiva de las variantes de tono, duración e intensidad que se perciben en cada enunciado. Después de hacer una descripción de las fases de la emisión, desarrolla consideraciones sobre las diferencias entre algunas unidades melódicas que presentan una especial dificultad para los brasileños. Concluye que: (1) los contornos melódicos que corresponden a los enunciados interrogativos absolutos y a la coordinación con *y* y con *aunque* no ofrecen ninguna dificultad para los brasileños que hayan alcanzado un nivel intermedio alto de español; (2) los enunciados declarativos, interrogativos pronominales y en el final de las oraciones de relativo explicativas y en la pregunta alternativa o disyuntiva, en los que el movimiento es descendiente, ofrecen una cierta dificultad para los estudiantes brasileños, atribuible a la interferencia de la lengua materna, en la que el final de dichos enunciados resulta menos pronunciado que en español; (3) en la enumeración incompleta final de frase también hay alguna dificultad, la cual también se atribuye a la interferencia del portugués; (4) hay algunos problemas de entonación que no se pueden explicar mediante interferencia de la lengua materna.

CONCLUSIÓN

Como decíamos al principio de este breve trabajo, nuestro propósito era dar cuenta de la producción científica sobre análisis contrastivo de los sistemas fonético-fonológico del español y del portugués. Hay que tener en cuenta que las publicaciones a las que hacemos referencia están desperdigadas en revistas y reuniones científicas y, que, debido a las características de este país, muchas veces resultan inaccesibles para profesores e investigadores, y es aquí que este trabajo adquiere sentido. Al presentar, en pocas páginas, informaciones relevantes sobre muchos y variados trabajos, hemos querido ser útiles a todos aquellos que, de manera práctica o teórica, se preocupan por estas cuestiones, esperamos haberlo conseguido.

BIBLIOGRAFÍA

Alves, S. M. D., y Loureiro, V. J. S., 2002, «La nasalización: procesos y dificultades de estudiantes cariocas», *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 188 -191.

Benedetti, A. M., 2002, «El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos», *Carabela,* 51: 147-171.

Blanco Alonso, R., 2002, «Una propuesta fonética didáctica para brasileños estudiantes de español. "La pronunciación es la tarjeta de presentación de la expresión oral"». *Frecuencia L,* 21: 24-28.

Braga, L. A., y Durão, A. B. A. B., 2000, «A questão da heterotonicidade na relação português-espanhol», en A. B. A. B. Durão y O. G. Andrade, *Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol,* Tomo I, Londrina, Editora UEL, pp. 95-99.

Cruz, M. de L. O. B., 2003, «Breve panorama do processo evolutivo do Espanhol e do Português no plano fonológico e intercâmbios lingüístico-culturais entre essas comunidades lingüísticas», *ABEH,* 13: 143-158.

Durão, A. B. A. B., 2005, «Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil», en J. M. Izquierdo, O. Juan, J. P. Basterrechea, M. Alonso, R. Prieto, A. Mochón, H. Lim, y W. Altmann, *Actas del Primer Congreso Internacional: El español Lengua de Futuro*, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español/Universidad de Castilla-La Mancha/Ministerio de Educación y Ciencia de España. RedELE.

— 2005, *Repertório Bibliográfico da Lingüística Contrastiva – 1957-2004*, Londrina, Moriá.

Félix de la Hora, A., 1994, «Comparación fonológica del español y portugués de Brasil», *ABEH,* 10: 15-29.

Godoy, E., Moreira, E. L., Rodríguez, R. A. D., y Roppel, A. M., 1994, «Contribuciones para la enseñanza de la pronunciación española», *Actas del II Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes,* São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 203-205.

Hoyos-Andrade, R. E., 1993, «Las interferências fonético-fonológicas del portugués en el español de estudiantes brasileños», *Actas del I Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 19-30.

Massip Viciano, V., 1995, «Dificultades fonéticas segmentais de brasileiros recifenses estudantes de español», *ABEH,* 5: 9-20.

— 1997, «Agrupamento de sons em espanhol e em português», *ABEH,* 7: 21-34.

Mayrink, M. F., 1999, «Trabajando la pronunciación en las clases de español como LE», *Actas del VII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 179-184.

Rebollo, L., 1994, «Pronunciación: ritmo y nasalidad», *Actas del II Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes,* São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 66-78.
Rebollo, L. y Stuckenbruck, A., 1994, «Produção de sons consonantais espanhóis como língua estrangeira por estudantes cariocas», *ABEH,* 4: 85-106.
Ruiz, A. M., 2003, «La enseñanza de los esquemas entonativos del español a estudiantes brasileños», *Frecuencia L,* 23: 9-13.
Wardhaugh, R., 1970, «The Contrastive Analysis hypothesis», *TESOL Quarterly*, 4: 123-136.