

La corrección de la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en el aula de E/LE

ALBA IGARRETA FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Barcelona
aigarreta001@gmail.com

Resumen: Este trabajo de fonética aplicada surgió a raíz de la observación de una serie de problemas de carácter estrictamente lingüístico que presentan los estudiantes sinohablantes en las actuales aulas de español. El objetivo del mismo era mostrar cómo se puede acercar la pronunciación de los estudiantes cuya lengua materna es el chino a la de los hispanohablantes nativos. Para lograr dicho objetivo se realizaron unas grabaciones y el análisis de las mismas permitió realizar un diagnóstico de los problemas que presentaban las informantes, tras el cual se diseñó una secuencia didáctica basada en los principios del método verbo-tonal. Ésta estaba formada por ejercicios de discriminación auditiva y de repetición. Los resultados de esta experiencia mostraron que la secuencia didáctica basada en los principios del método verbo-tonal contribuyó a mejorar la pronunciación de los informantes y lograr los objetivos establecidos al comienzo de la investigación.

Palabras clave: pronunciación; discriminación; repetición, sinohablantes.

Abstract: This applied phonetics work came out as a result of the observation of a series of strictly linguistic problems that Chinese-speaking students present in current Spanish classrooms. The objective was to show how the pronunciation of students whose mother tongue is Chinese could be brought closer to the speech execution of Spanish native speakers. To achieve that objective, some recordings were carried out and an analysis thereof made possible a diagnosis of the problems present in the individuals. Afterwards, a didactic sequence based on the principles of the tonal-verb method was designed. It was formed by discrimination listening exercises and repetition activities. The results of this experience demonstrated that the didactic sequence based on the principles of the tonal-verb method helped to improve the individuals' pronunciation and achieve the objectives established at the beginning of the research.

Key words: pronunciation; discrimination; repetition; Chinese speakers.

1. Introducción

En la última década ha aumentado considerablemente en España y en China el número de estudiantes sinohablantes que estudian español, tal y como indica González Puy (2012: 133). Según esta autora, «en los últimos años una parte de la sociedad china ha comenzado a concienciarse progresivamente del significado y valor del idioma español como activo y recurso en el mercado laboral». Cortés Moreno (2013) señala que la evolución socioeconómica mundial puede considerarse como la primera causa de este interés, ya que la mayoría de los estudiantes de español de origen chino espera que el español le sea útil, en el futuro, para fines profesionales. Poch e Igarreta (2014: 142) apuntan que «como consecuencia de este interés, en las actuales aulas de español ha surgido una serie de problemas de carácter estrictamente lingüístico a los que debe darse

una respuesta adecuada para enseñar, con la máxima eficacia, la lengua española y la cultura hispánica».

La pronunciación del español de los sinohablantes difiere de la de los hispanohablantes nativos, lo cual puede dificultar e incluso impedir la comunicación entre los primeros y los segundos. La mayoría de los métodos empleados en la actualidad para la enseñanza de E/LE se basan en el enfoque comunicativo. Por lo general, estos métodos no hacen hincapié en la pronunciación, sino que lo hacen en la inteligibilidad de la conversación. Iruela señala que

la pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el factor que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral y por tanto, puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte (Iruela, 2004:28).

Por este motivo, el objetivo de este trabajo de fonética aplicada es mostrar cómo se puede mejorar y acercar la pronunciación de los estudiantes sinohablantes a la de los hispanohablantes nativos.

2. Estado de la cuestión

Cortés Moreno (2009: 1) señala que «dentro de la familia sinotibetana se halla la familia sínica, formada por siete lenguas mutuamente incomprensibles: mandarín, wu, hunan, gan, hakka, cantonés y min». Este artículo se ocupa del chino o chino mandarín, el cual es en la actualidad la lengua estándar en la República Popular de China y es la empleada en las escuelas y en la universidad, al que para simplificar nos referimos como chino.

El presente es un trabajo de fonética aplicada, para el cual se partió del análisis contrastivo chino-español con el propósito de predecir los posibles problemas de pronunciación de los estudiantes cuya lengua materna es el chino. La mayoría de las publicaciones consultadas centra sus investigaciones en dos áreas básicas; la primera de éstas es la que analiza los errores de realización de los elementos segmentales, siendo la segunda la que analiza los de tipo suprasegmental. Tal y como señalan Poch e Igarreta (2014: 144), «la mayor parte de la bibliografía relacionada con los problemas de pronunciación del español por parte de los alumnos chinos estudia las dificultades de tipo suprasegmental dadas las grandes diferencias existentes entre una lengua tonal y una lengua entonativa». En cuanto a las dificultades de tipo segmental, las investigadoras señalan que

casi todos los autores realizan un análisis de tipo contrastivo a partir de las características de los alófonos y/o fonemas del chino mandarín comparados con los del español. La comparación contempla las unidades propias del español que no existen en chino mandarín y establece la lista de errores que, a partir de este supuesto, cometerán los alumnos sinohablantes (Poch e Igarreta 2014: 144).

Puesto que este artículo se centra en el desarrollo de la secuencia didáctica diseñada para la corrección de la pronunciación de un grupo de estudiantes sinohablantes, en este apartado se muestra un resumen extraído de Poch e Igarreta

(2014: 146) en el que figuran las dificultades que, según los diferentes estudios, tendrán los estudiantes de español sinohablantes.¹

- a) Timbre inestable de la vocal [a].
- b) Substitución de la vocal [e] por schwa.
- c) Realización como [u] de la «letra o»
- d) Distinción entre oclusivas sordas [p], [t] y [k] y oclusivas sonoras [b], [d] y [g].
- e) Distinción entre la lateral [l] de la percusiva [ɾ].
- f) Distinción entre la percusiva [ɾ] y la vibrante [r].
- g) Distinción entre la dentoalveolar [s] y la interdental [θ]

3. La grabación y el análisis

Tras realizar el análisis del estado de la cuestión y señalar los posibles errores que las informantes podrían presentar, se realizaron unas grabaciones de habla espontánea que permitieron obtener los datos necesarios para diseñar una secuencia didáctica que se ajustara a sus necesidades. El grupo de estudio estaba formado por alumnas chinas del máster de Lengua española y Literatura hispánica de la Universidad Autónoma de Barcelona que se prestaron a colaborar en el experimento. A pesar de que las estudiantes procedían de distintas provincias de China, coincidían en varios aspectos: su L1 es el chino mandarín; todas tienen conocimientos de inglés, lengua que estudiaron durante la etapa de educación secundaria y las estudiantes empezaron a estudiar español cuando comenzaron su formación universitaria en la Universidad de La Habana.

El análisis de las grabaciones reveló que los errores de tipo segmental más comunes entre el grupo de informantes eran los siguientes²:

- Consonantes róticas:
 - Pronunciación de [l] como [ɾ].
Pronunciación de la palabra *catalana* como **catarana*.
 - Pronunciación de [ɾ] como [l].
Pronunciación de la palabra *para* como **pala*.
 - Elisión de [ɾ].
Pronunciación de la palabra *estudiarlo* como **estudialo*.
 - Pronunciación de [ɾ] como [n].
Pronunciación de la palabra *loro* como **lono*.
- Consonantes oclusivas:
 - Pronunciación de [b] como [p].
Pronunciación de la palabra *beso* como **peso*.
 - Pronunciación de [d] como [t].
Pronunciación de la palabra *seda* como **seta*.
 - Pronunciación de [g] como [k].
Pronunciación de la palabra *gasa* como **casa*.

Tras realizar el análisis de las grabaciones se procedió a clasificar los errores siguiendo el criterio de Llisterri (2003), quien señala que

¹ Para más información consultar «Tender puentes: distancia lingüística y pronunciación», en *El español entre dos mundos. Estudios de E/LE en Lengua y Literatura*.

² Accediendo al siguiente enlace podrán escuchar extractos de las grabaciones en las que se aprecian algunos de los errores mencionados. En http://www.ivoox.com/podcast-podcast-alba-igarreta_sq_f1160656_1.html

la distinción entre los problemas fonéticos y los fonológicos lleva a emplear un criterio de tipo comunicativo para la clasificación de los errores, diferenciando, al menos, tres categorías: los problemas de pronunciación que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación nativa.

A continuación se presenta la clasificación de los errores específicos del grupo de informantes:

- a) Errores que impiden la comunicación:
 - a. Elisión de la vibrante simple [r], por ejemplo, pronunciación de la palabra *estudiarlo* como **estudialo*.
 - b. Cambio en el modo de articulación de vibrante simple [r] a lateral [l], por ejemplo, pronunciación de la palabra *para* como *pala*.
 - c. Realización de las consonantes oclusivas sonoras [b], [d], [g] como consonantes oclusivas sordas [p], [t], [k]. Ejemplo de ello es la articulación de las palabras *beso*, *seda* y *gasa* como *peso*, *seta* y *casa* respectivamente.
- b) Errores que dificultan la comunicación:
 - a. Aspiración de las consonantes oclusivas sordas [p], [t], [k].

Tras analizar los errores y realizar la clasificación de los mismos se establecieron los objetivos de esta experiencia con el fin de diseñar una secuencia didáctica basada en las necesidades de las informantes. Se pretendía

- lograr que las informantes discriminaran y pronunciaran correctamente la vibrante simple [r], la vibrante múltiple [r] y la lateral [l]; como las presentes en las palabras *pero*, *perro* y *pelo*;
- lograr que las informantes discriminaran y pronunciaran correctamente las consonantes oclusivas sordas [p], [t] y [k] y las consonantes oclusivas sonoras [b], [d] y [g]; como los pares de palabras *beso* - *peso*, *seda* - *seta*, *gasa* - *casa*; y
- lograr que las informantes no aspiraran las oclusivas sordas [p], [t] y [k].

4. La secuencia didáctica

4.1 El método verbo-tonal

El diseño de la secuencia didáctica se basó en los principios del método verbo-tonal, el cual tiene sus orígenes en el Instituto de Fonética de Zagreb y las ideas del profesor Guberina (1956). Antes de la creación del método Trubtezkoy recogió las primeras hipótesis acerca de la interferencia fonética y señala que

el sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. [...] Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la «criba» fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta «criba» no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones (Trubtezkoy 1939: 138).

Siguiendo esta línea, años más tarde Renard corroboró las ideas de Trubtezkoy señalando que

ainsi s'expliquent nos erreurs de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal: cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle (Renard 1979: 24).

Esto significa que el autor asumió que el estudiante adulto de una lengua extranjera tiene una sordera fonológica en lo que respecta a los sonidos de dicha lengua. Renard (1965) aplicó las ideas del profesor Guberina y creó el método verbo-tonal. El investigador propuso que la corrección fonética se inicie desde la percepción; es decir, el profesor debe reeducar el oído del alumno para que este perciba el nuevo sonido. El siguiente paso según Renard es la corrección de la producción; los procedimientos propuestos para ello son la pronunciación matizada y la fonética combinatoria, los cuales se explicarán con ejemplos más adelante, en el apartado 4.3.

Renard (1979: 55) señaló que «les situations affectives favorisent l'imitation de l'intonation et du rythme qui, nous le verrons, sont des pièces maîtresses dans le système verbe-tonal», por lo que el diseño y el desarrollo de la secuencia didáctica deben seguir los siguientes principios: la motivación máxima de los estudiantes, la ausencia de intelectualización, la prioridad de los elementos prosódicos y la corrección en clase de las faltas que los alumnos cometen de la manera más natural posible.

4.2 La secuencia didáctica

La secuencia didáctica se desarrolló a lo largo de dos meses y estuvo formada por veinte sesiones de corrección, cada una de las cuales duró entre treinta y cuarenta minutos. Al comienzo del proceso se mantenía una conversación informal con las informantes a modo de preparación o *warm up* para los ejercicios que se harían después.

En la conciencia lingüística de los sinohablantes no existe diferencia fonológica entre algunos fonemas como los mencionados en el apartado 2. Por este motivo, y siguiendo las directrices del método verbo-tonal, el primer aspecto que se trabajó durante las sesiones de corrección fue la discriminación auditiva. A partir de la décima sesión, y durante cuatro sesiones se trabaja, además, la pronunciación de la vibrante simple [r], la vibrante múltiple [r] y la lateral [l]. Las siguientes tres sesiones se centraron en la pronunciación de las oclusivas sordas [p], [t], [k] y las oclusivas sonoras [b], [d] y [g], además de, al igual que en las sesiones anteriores, trabajar la discriminación auditiva de los sonidos problemáticos. Finalmente, durante las últimas cuatro sesiones se trabajó la discriminación auditiva y la pronunciación de todos los sonidos problemáticos en conjunto. A continuación se presenta la organización de la secuencia didáctica de manera resumida:

Sesiones.	Contenidos.
1 - 9	– Discriminación auditiva de las vibrantes y las oclusivas.
10 - 13	– Discriminación de las vibrantes y de las oclusivas. – Pronunciación de vibrante simple [r] y de vibrante múltiple [r].
14 - 16	– Discriminación de las vibrantes y las oclusivas. – Pronunciación de las oclusivas [b] y [p], [d] y [t] y [g] y [k].
17 - 20	– Discriminación de las vibrantes y las oclusivas. – Pronunciación de las vibrantes y de las oclusivas.

Tabla 1. Resumen de la organización de las sesiones que forman la secuencia didáctica

4.3 Las actividades

A continuación se muestran ejemplos de los ejercicios que forman la secuencia didáctica.

a) Actividades de discriminación auditiva.

El ejercicio expuesto a continuación se emplea para trabajar la discriminación auditiva de las vibrantes³. Esta actividad se divide en tres partes. En primer lugar, se les indica a las informantes que escucharán dos veces una grabación en la que aparecerán treinta pares de palabras, los cuales contienen los sonidos [l], [r] y [r]. Durante la primera audición tendrán que anotar en la ficha que se les ha entregado si las dos palabras de cada par son iguales o distintas. En segundo lugar y tras realizar la primera audición, se les informa de que mientras escuchan la grabación por segunda vez deberán indicar si escuchan la vibrante simple [r] en la primera palabra del par, en la segunda, en ambas, o en ninguna⁴. En tercer y último lugar, y para finalizar la actividad, se pondrán en común los resultados obtenidos por cada estudiante, de manera que se obtendrá un *feedback* instantáneo y se podrá realizar un mejor seguimiento de la evolución de las informantes. A continuación se muestra un ejemplo de los pares de palabras empleados durante una actividad de discriminación auditiva de las vibrantes.

1. ala – ala	2. arra – ala	3. ele – erre	4. erre – erre	5. erre – ele
6. aro – halo	7. aro – halo	8. aro – aro	9. hora – hora	10. hola – hora
11. hola – hola	12. lío – lío	13. río – río	14. lío – río	15. pera – pela
16. pera – pera	17. pela – pera	18. pelo – pero	19. pelo – pelo	20. pero – pero
21. perro - pelo	22. perro - perro	23. pero - perro	24. pelo - perro	25. sol - sol
26. sor - sor	27. sor -sol	28. rosa - losa	29. losa - rosa	30. rosa - rosa

b) Actividades de discriminación auditiva en oraciones.

Otro tipo de actividad de discriminación auditiva es el ejemplo presentado en este apartado. La metodología es la misma que la del apartado 4.3a, aunque en este caso los pares no están formados por palabras, si no por oraciones. Las informantes escuchan pares de oraciones como las que se presentan a continuación y deben indicar si son iguales o distintas y dónde escuchan el sonido que se trabaja en cada caso.

- ¿Me das un peso? / ¿Me das un beso?
- Necesito una casa nueva. / Necesito una gasa nueva.
- Este pollo está muy rico. / Este bollo está muy rico.

c) Ejercicios de pronunciación matizada.

Al comenzar a trabajar la producción oral lo primero que se realiza son actividades de pronunciación matizada. Este tipo de ejercicios persigue la pronunciación deseada exagerando el modelo, deformando el sonido que se quiere corregir, buscando otro que se realice en dirección contraria a la del error y aumentando la tensión articulatoria. Ejemplo de ello son las siguientes secuencias para trabajar la producción de las percusivas y de las oclusivas:

³ Cabe señalar que los ejercicios de discriminación auditiva de las oclusivas siguen el mismo procedimiento.

⁴ A pesar de que en este artículo se emplean términos como *vibrante simple* u *oclusiva sonora*, estos no se emplean con las informantes, si no que se les indica a qué sonido deben prestar especial atención mediante ejemplos.

ti - ti - tiri - tiri - tiri - tri - tri - ri - ri
 ese - efe - ebe - abe - cabe - cabe
 ese - efe - ede - ade - ada - cada - cada
 ese - efe - ebe - eba - ega - pega - paga - paga

Las informantes comienzan repitiendo una serie de sonidos que no presentan dificultad para ellas, y gradualmente se añaden otros que ayudan a acercar la producción del sonido problemático a la producción de los hispanohablantes nativos.

d) Repetición de palabras descontextualizadas.

Tras realizar actividades de pronunciación matizada se trabaja la pronunciación de palabras descontextualizadas. Este tipo de ejercicio consiste en que las informantes vuelven a escuchar las grabaciones de los ejercicios de discriminación auditiva y deben repetir las palabras que forman los distintos pares, de manera que se trabaja la percepción y la producción de manera conjunta.

e) Ejercicios de fonética combinatoria.

Otro tipo de procedimiento empleado para la corrección de la pronunciación es la fonética combinatoria. En la lengua oral se asimilan rasgos fonológicos de elementos contiguos, por lo que se diseñan actividades de fonética combinatoria que tienen en cuenta dicho proceso de asimilación. Para ello, se crean oraciones que favorezcan la producción del sonido que presenta dificultad para las informantes junto a otros que ayuden a su corrección. En los ejemplos presentados a continuación se observa que los sonidos problemáticos están situados junto a otros que no presentan dificultad para las informantes, lo que favorece el acercamiento de la pronunciación de las mismas a la de los hispanohablantes nativos.

- El perro de Ana es marrón.
- El coro canta alto y claro.
- Me ha dado su soda.
- No te gusta este juego.

5. Los resultados y las conclusiones

Tras haber llevado a cabo las sesiones de corrección, cuyo objetivo era mejorar y acercar la pronunciación de los estudiantes sinohablantes a la de los hispanohablantes nativos, se volvieron a realizar grabaciones de habla espontánea con el fin de analizar la evolución de cada una de las informantes sinohablantes.⁵

El análisis de las grabaciones realizadas antes y después de desarrollar este trabajo de fonética experimental permitió comprobar que tras establecer una secuencia didáctica basada en los principios del método verbo-tonal se consiguió que

- las informantes discriminaran y pronunciaran correctamente la vibrante simple [r], la vibrante múltiple [r] y la lateral [l];
- las informantes discriminaran las consonantes oclusivas sordas [p], [t] y [k] de las consonantes oclusivas sonoras [b], [d] y [g], y las pronunciaran correctamente;
- las informantes no aspiraran las oclusivas sordas [p], [t] y [k].

Tal y como se puede apreciar, se alcanzaron los objetivos específicos establecidos al comienzo de la investigación, motivo por el cual se considera que la aplicación de la

⁵ Accediendo al siguiente enlace podrán escuchar los extractos de las grabaciones realizadas: http://www.ivoox.com/podcast-podcast-alba-igarreta_sq_f1160656_1.html.

secuencia didáctica basada en los principios del método verbo-tonal contribuyó a mejorar la pronunciación de las informantes y fue satisfactoria.

Este trabajo se limitó a una experiencia realizada durante dos meses. Los resultados obtenidos permitieron suponer que la incorporación de estas técnicas de trabajo a las clases regulares de español como lengua extranjera permitiría acercar la pronunciación del español por estudiantes chinos a la de los nativos.

Finalmente, cabe añadir que este trabajo constituyó un paso hacia la consecución del objetivo general de la enseñanza de E/LE, es decir, que la pronunciación de los alumnos sinohablantes se asemeje a la de los hispanohablantes nativos.

Bibliografía

- Cortés Moreno, M. (2009). «De la Fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos», *Marcoele*, 8: 1-18.
- Cortés Moreno, M. (2013). «Un currículo consensuado entre profesores y alumnos de E/LE». *MarcoELE*, 16.
- González Puy, I. (2012). «El español en China». En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*.
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis de doctorado. Barcelona: Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad de Barcelona.
- Llisterri, J. (2003). «La enseñanza de la pronunciación». *Italia, revista del Instituto Cervantes* 4 (1), pp. 91-114.
- Poch, D. e Igarreta, A. (2014). «Tender puentes: distancia lingüística y pronunciación». En Ferrús, B. y Poch, D. (eds.). *El español entre dos mundos. Estudios de E/LE en Lengua y Literatura*. Madrid/Frankfurt, pp. 139-157.
- Renard, R. (1979). *Introduction á la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Didier.
- Trubetzkoy, N. (1939). *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel.