

SHEN YI (沈怡)*Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai*

Cómo tratar los errores articulatorios de español: factores causantes de error para los aprendientes chinos^①

Resumen: En esta investigación nos dedicamos a averiguar los principales factores causantes de los errores articulatorios cometidos por los aprendientes chinos, con el fin de hallar “armas” eficaces contra los defectos pronunciados. Partiremos de las perspectivas del análisis de errores y llegaremos a nuestro planteamiento tras explorar el resultado de producción oral de dos alumnos chinos, de característica típica en su entorno de aprendizaje.

Palabras clave: Fonética articulatoria, análisis de errores, didáctica del español como lengua extranjera

La correcta pronunciación siempre se considera como la garantía de una comunicación exitosa entre los que se acercan a una cultura ajena y los miembros nativos de dicha cultura. Y dado que la buena pronunciación ayuda a reforzar la imagen personal del hablante y crear el ambiente facilitador en la interacción interpersonal, hablar español con una pronunciación deseable constituye parte de las estrategias de conocerse y estrecharse la relación entre Asia y el mundo hispánico. Por eso, dedicamos esta investigación a los profesores de español quienes se empeñan en la batalla de corregir los errores articulatorios cometidos por los aprendientes chinos, con el fin de identificar las fuentes de los errores y ofrecerles “armas” eficaces contra los defectos pronunciados. Partiremos de las perspectivas del análisis de errores y llegaremos a nuestro planteamiento tras analizar la producción oral de dos alumnos chinos, de característica típica en su entorno de aprendizaje.

1. Análisis de errores: una nueva concepción de los errores

El análisis de errores surgió como alternativa al estudio contrastivo. A diferencia de éste último, que parte de la comparación entre la lengua materna y la lengua meta y que predice la dificultad según la diferencia, el análisis de errores se fija en la producción real de los aprendientes. De este modo, surge una nueva visión del error: los errores dejan de ser el gran enemigo que tanto el profesor como el alumno intentan aniquilar; empiezan a considerarse como reflejo del funcionamiento del mecanismo de aprendizaje de los aprendices, lo que implica un proceso natural e inevitable entre el cero y el perfecto dominio del conocimiento. Este cambio de visión del error se puede observar en las siguientes aportaciones de esta corriente de investigación:

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (上海外国语大学区域国别研究中心课题“经济危机背景下西班牙消费观念调查研究”的阶段性成果).

— Los errores constituyen un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua y son índices de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. El estudio de los mismos errores revela el desarrollo de su interlengua y de ahí sabrá el profesor en qué etapa de aprendizaje se encuentra el alumno.

— Los errores son las huellas del uso de diversas estrategias de aprendizaje por parte del alumno. Al intentar entender o manejar un nuevo elemento lingüístico, el alumno supone, deduce, generaliza, asimila... Los errores, junto con los correctos conocimientos adquiridos, forman resultado de la operación del mecanismo interior de aprendizaje y por lo tanto, los investigadores y los profesores pueden adentrarse en las estrategias utilizadas por el alumno de lengua extranjera estudiando las causas de errores. Los errores, como Corder afirmó, nos demostrarán cómo se aprende la lengua extranjera e incluso nos permiten dispersar el misterio que envuelve la adquisición de la lengua en general^①.

— El error es un continuum de desviación en la producción lingüística que va desde los descuidos más casuales, que pueden cometer incluso los nativos, hasta los errores más sistemáticos. Corder distingue entre los errores menos sistemáticos, llamados “falta” o “errores de producción”, y los sistemáticos, que guardan el término “error”.

2. Errores articulatorios de los estudiantes chinos

A pesar de que son limitados los estudios relacionados con la pronunciación de español de los alumnos chinos, es frecuentemente tratado el tema de los problemas que tienen los chinos cuando aprenden la pronunciación. Entre ellos varios autores parten de la comparación de los sistemas fonológicos de chino y español siguiendo la corriente del análisis contrastivo (Lu, 1991; Cortés Moreno, 2002; Cao, 2007, 2010; Zhang, 2011) e indican los siguientes errores articulatorios como los más comunes al nivel segmental:

- Pronunciar [e] en español como los diptongos [ei] o [ai] en chino.
- Sustituir las consonantes oclusivas sordas por su fonema sonoro opuesto y viceversa.
- No producir suficiente ensordecimiento al pronunciar las oclusivas sordas ni suficiente sonoridad al pronunciar las sonoras.
- Pronunciar los alófonos aproximantes como las mismas oclusivas.
- Sustituir la interdental [θ] por [s].
- No distinguir entre [r], [r̄] y [l].
- Pronunciar [r] sin vibración correcta.

① Corder cree que “algunas estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la primera lengua” (Fernández, 1997: 27).

— Sustituir [ɲ] por [ni].

— Insertar una pausa o un golpe de glotis en la pronunciación de diptongo, por ejemplo, [tuérto] como [tu-²érto].

— Insertar una vocal de apoyo en los grupos consonánticos o en las combinaciones consonánticas, por ejemplo, [traktór] como [t³rak³tór].

Cortés Moreno (2001) y Chen (2011) presentan los errores articulatorios de los alumnos chinos después de analizar sus producciones. A Moreno (2001) le interesan especialmente las interferencias confluentes de chino e inglés. Tras analizar grabaciones de dos estudiantes taiwaneses, alista una serie de características comunes en el componente fónico según su causa. Además de los errores antes mencionados, se cometen también la omisión de [l], [r] y [r], la diptongación de [o] y [e], la pronunciación de [h] en lugar de [x], la *v* pronunciada como el sonido fricativo labiodental [v] y la omisión de grupos consonánticos. Chen (2011), centrándose más bien en la pronunciación de las consonantes, lleva a cabo una encuesta entre 51 alumnos cuyo resultado confirma que las oclusivas y las líquidas se cuentan entre los sonidos más difíciles para los alumnos chinos; también detecta el problema de la falta de nasalización en las nasales mal pronunciadas con un porcentaje relativamente alto.

3. Explicación de los errores

En las investigaciones relacionadas con la pronunciación de español de los alumnos chinos, el análisis contrastivo sirve tanto para predecir las dificultades en el aprendizaje como para explicar el por qué de los errores. Se comparte la idea de que la diferencia fonética entre chino y español es la causa principal de los errores. Es el caso de la mala pronunciación de [e] porque en chino sólo aparece combinando con [i] o [y] (Lu, 1991); la mala distinción entre las oclusivas sordas y sonoras se debe a que en chino las oclusivas se distinguen por la aspiración (Lu, 1991; Cao, 2010a; Chen, 2011); en cuanto a que no pronuncian bien los alófonos aproximantes, la interdental [θ], la vibrante [r] y [r], los grupos consonánticos, y sustituyen [ɲ] por [ni] porque no existen equivalentes en chino; los diptongos sí existen en chino pero se articulan de una manera diferente^①.

Sin embargo, cuando hablamos de la lengua materna de los aprendientes chinos, estamos refiniéndonos a un complejo fenómeno lingüístico, ya que en China abundan los dialectos y sub-dialectos incluso; el chino mandarín es la lengua de escolarización, pero muchos hablan el dialecto con sus padres de niño, posiblemente exista plurilingüismo dentro del mismo entorno familiar. De modo que el dialecto de la región proveniente del alumno pueda tener su percusión en la

① A diferencia de que los órganos articuladores se desplazan de una vocal a otra cuando se pronuncia el diptongo español, en chino la articulación de un diptongo decreciente impone que la lengua se desplace de una posición abierta hacia otra cerrada sin llegar a ésta última. (Cao, 2010a)

producción fonética española. Cao (2007, 2010) expone las posibles transferencias positivas del dialecto *Wu* en el aprendizaje del español tras comparar el sistema fonológico de este dialecto con el chino mandarín y el español. Sus conclusiones se comprueban con la investigación de Chen (2011) en que los alumnos procedentes de dicha zona muestran más certeza en cuanto a la articulación de las consonantes oclusivas. Su colega en Guangzhou (Zhang, 2011) se fija en la interferencia del cantonés, que es el dialecto mayoritario en el sur de China.

Cortés Moreno (2001) y Chen (2011) descubren también la interferencia del inglés en el resultado de aprendizaje puesto que hoy en día el inglés se ha convertido en la primera lengua extranjera para casi todos los jóvenes chinos. Además, Cortés Moreno (2001) menciona unos factores que son de carácter intralingüístico o de desarrollo, es decir, equiparables a los que surgen en la adquisición de la L1 mientras Chen (2011) observa la influencia de la motivación y el esfuerzo en la pronunciación del español.

A pesar de que los estudios antes mencionados identifican varios factores causantes de los errores articulatorios de los alumnos chinos, como el de chino mandarín, el de dialecto, el de inglés y los factores intralingüísticos y extralingüísticos, tienen las siguientes debilidades:

— Primero, los autores no se ponen de acuerdo sobre el factor interviniente en cierto error. Por ejemplo, Cortés Moreno (2001) atribuye la confusión de las consonantes oclusivas y sus aproximantes a la interferencia conjunta de chino e inglés, Lu (1991), Cao (2007) y Chen (2011) la considera consecuencia de la “laguna fonológica” mientras que Zhang (2011) la debe a la transferencia negativa del cantonés.

— Segundo, entre los factores causantes antes expuestos la transferencia interlingüística, sobre todo la que es causada por la diferencia lingüística, es más reconocida que otros factores, y en consecuencia, en algunos análisis se toma por inercia^①.

— Por último, en los estudios antes expuestos sólo se analizan los errores de alta frecuencia tomando los de poca repetición por errores no significativos, además, no se presta suficiente atención a éstos debido a que el estudio de un corpus de mayor cantidad no permite la penetración minuciosa en la causa de cada caso.

4. Factores causantes de los errores articulatorios: dos casos de los estudiantes chinos

El objetivo de nuestro estudio es identificar los posibles factores causantes de los errores articulatorios y conocer cómo afectan la producción oral de los estudiantes. Tomando en consideración los frutos y las debilidades de las investigaciones existentes, nos basamos en las

① En Chen (2011), se cree que más estudiantes sonorizan las oclusivas sordas que ensordecen las sonoras porque el chino carece de consonantes sordas, pero en realidad, entre las 21 consonantes chinas 17 son sordas y todas las oclusivas son sordas.

siguientes hipótesis:

- a) La lengua materna, el dialecto que habla en el entorno de comunicación y la primera lengua extranjera confluyen en el aprendizaje de español y tendrán su expresión en la producción fonética del alumno;
- b) La diferencia interlingüística no implica necesariamente mayor dificultad en el aprendizaje de la pronunciación. Además de los sonidos “nuevos”, es decir, sonidos de la lengua extranjera que no existen en la lengua materna, los confundibles (elementos similares pero diferentes) también causarán errores;
- c) Entran en juego otros factores, como los factores de desarrollo mencionados por Cortés Moreno y la aplicación de estrategias de comunicación;
- d) Para la producción de los sonidos, que es una serie de movimientos de los órganos articuladores, son significativas tanto la correcta realización como la consistencia, es decir, si la correcta realización es repetible.

Para comprobar los planteamientos anteriores, observamos los errores cometidos en la grabación de dos estudiantes. Seguimos el proceso general de análisis de errores, es decir, identificamos los errores, los describimos y los analizamos de manera cuantitativa y cualitativa, los clasificamos según la causa y por último, buscamos un posible tratamiento.

Considerando los factores condicionantes del aprendizaje de la pronunciación planteados por Gil Fernández^① (2007), escogemos a un alumno y una alumna del primer año en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Ambos son del nivel intermedio de su grupo, lo que implica una aptitud considerable en el estudio; su único contacto con la lengua española ha tenido lugar en un contexto escolar (en el aula, en la biblioteca, etc.) y no han visitado ningún país hispanohablante; ambos dominan el chino mandarín con un nivel de nativos y tienen el mismo nivel del dominio de inglés. No obstante, los dos varían en el dominio de dialectos, puesto que la alumna es de Shanghai y habla el dialecto de ese lugar con un nivel de nativa mientras que el alumno, proveniente de Beijing, no domina ningún dialecto. Además, el alumno lleva más tiempo estudiando español ya que fue su segunda lengua extranjera en el bachillerato.

La investigación se realiza en mayo de 2012 con un texto antes preparado, diseñado para examinar la pronunciación de los sonidos. Cada alumno lo lee y lo graba. Las grabaciones duran 4 minutos en total e incluyen todos los fonemas de la lengua española. Se observan los siguientes fenómenos en su pronunciación. (Véase la Tabla 1)

① Estos son la edad, los factores afectivos o psico-sociales, la aptitud para las lenguas, la experiencia de la lengua extranjera y la interferencia de la lengua materna. Véase el segundo capítulo de Gil Fernández (2007).

Tipo de error	Observación	Alumno	Alumna
Sustitución de una vocal por otra vocal o por un grupo de vocales ^①	(1) Sustitución de [e] por [ə]	5	
	(2) Sustitución de [e] por [a ⁱ] o [e ⁱ]	12	5
	(3) Sustitución de [o] por [ə ^u]	12	3
	(4) Sustitución de [u] por [o]		2
	(5) Sustitución de [e] por [i]		3
Modificación del lugar de articulación de vocal	(6) Nasalización de [a]	1	
	(7) Posteriorización de [a] en <i>au</i>	1	
	(8) Pronunciación de [u] más anterior y más baja, hacia [ø]	1	
	(9) Desplazamiento incompleto de los diptongos [ei] [ai] [au]	4	1
	(10) Labialización insuficiente de [u]	1	
Sustitución de una consonante o su alófono por otra	(11) Sustitución de [β] por [v]	8	
	(12) Sustitución de [β] [ð][ʝ] por su alófono oclusivo	2	18
	(13) Sustitución de [b][d][g] por su alófono aproximante	2	1
	(14) Sustitución de [r] por [r]	3	
	(15) Sustitución de [r] por [l]		9
Modificación del lugar o el modo de articulación de consonante	(16) Pronunciación retrofleja de [t̠]	2	
	(17) Interdentalización de [ð]	1	
	(18) Falta de ensordecimiento de las consonantes sordas	11	6
	(19) Pronunciación retrofleja de [r]	3	2
	(20) Nasalización insuficiente de [n] en la posición postnuclear	11	5
Inserción de un sonido delante de consonante	(21) Ensordecimiento de las consonantes sonoras		2
	(22) Inserción de un sonido nasal delante de una oclusiva	8	
	(23) Inserción de una vocal de apoyo en grupos consonánticos	1	1
Omisión de consonante	(24) Omisión de [r] en la posición postnuclear		6
	Total	89 en 19 ítems	64 en 14 ítems

Tabla 1: Errores observados en las grabaciones de los alumnos

① Con grupo de vocales nos referimos a diptongos, triptongos o hiatos.

El alumno comete más errores que la alumna pero sus errores están más concentrados. Ambos muestran una clara tendencia de diptongar las vocales /e/ y /o/, confundir las consonantes oclusivas sonoras con las sordas, reducir la nasalización de la /n/ postnuclear, también exclaman dificultades en pronunciar los alófonos aproximantes de las consonantes oclusivas y las vibrantes simple y múltiple.

La diptongación de /e/ (2) de los alumnos chinos se debe más bien a la similitud que a la diferencia absoluta, a una “laguna fonética” como dice Chen (2011), porque en chino mandarín sí existe el fonema /e/, pero aparece exclusivamente en un diptongo o triptongo (/eⁱ/, /ie/, /ye/, /ueⁱ/) mientras en español goza de más posibilidades de combinación. Lo mismo pasa con **la diptongación de /o/ (3)**: en chino mandarín la /o/ en sí sólo se agrupa con las consonantes labiales (/p/p^h//m//f/), por consecuencia, no se trata de la creación de una nueva categoría fonológica por parte de los alumnos chinos al aprender la /e/ y la /o/, sino de familiarizarse con las combinaciones concernientes. Sin embargo, notamos que la alumna comete menos errores que el alumno gracias a la posible transferencia positiva del dialecto de Shanghai que habla ella, porque en dicho dialecto la /e/ y la /o/ se pueden combinar respectivamente con 21 y 22 consonantes.

El resultado de la diptongación de /e/ y /o/ suele ser [aⁱ], [eⁱ] y [əⁿ] por la interferencia del modo articulatorio de los diptongos chinos. En chino mandarín, los órganos articuladores se desplazan de la posición de la primera vocal en el diptongo hacia la segunda sin llegar a ésta última, de modo que algunos investigadores conciben la idea de tratar los diptongos chinos como un conjunto, paralelo al concepto de vocal simple y al de agrupación de vocal + consonante nasal^①. Con este mismo motivo, a veces los alumnos **ignoran el debido desplazamiento completo de los diptongos de la lengua española (9)**.

La /n/ española también existe en chino pero cuando está en posición postnuclear, se pronuncia primero la vocal precedente de manera nasalizada, seguida de la consonante nasal sin que ésta cumpla la articulación completa^②. Además, en comparación con la poca alteración de las vocales españolas en la secuencia fonosintáctica, en chino la vocal como núcleo silábico sufre mucho cambio (Véase la Tabla 2). En consecuencia, ambos alumnos investigados **no producen suficiente nasalización en la n postnuclear (20)**, y el alumno investigado **sustituye [e] por [ə] (1)**. Es por esta misma diferencia que en otras ocasiones el profesor de español también puede observar a menudo que los estudiantes chinos producen errores al decir *pan* como [pǎⁿ] o *un vaso* como [úⁿ bás^o].

① En el sistema fonético de chino mandarín (*Pinyin*), las vocales (*Yunmu*) se dividen en vocales estáticas y móviles. Las estáticas se refieren a las vocales simples como [i] [y], las móviles incluyen los diptongos, triptongos y las agrupaciones de vocal + consonante nasal. Véase Qian (2008: 77).

② [n] y [ŋ] son las únicas codas en chino. Al pronunciarlas, los órganos articuladores se desplazan de la posición del núcleo silábico, que suele ser nasalizado en la secuencia fónica, formando una leve oclusión sin producir la explosión final. Por ejemplo, *an* se pronuncia como [ǎⁿ]. Véase Qian (2008: 78).

Español	an	en	in	on	un
<i>Pinyin</i>	an	en	in	ong ⁽ⁱ⁾	uen ⁽ⁱⁱ⁾
AFI	[æ ⁿ]	[ɛ ⁿ]	[i ⁿ]	[o ⁿ]	[uə ⁿ]

Tabla 2: Transcripción de la agrupación vocal+nasal

Nota: i) no existe la combinación de *on* en *Pinyin*;

ii) en *Pinyin* cuando *uen* está precedido de una consonante, se escribe como *un*.

La distinción entre la oclusiva sonora y sorda (18) (21) sigue siendo un gran problema porque en chino mandarín las oclusivas se distinguen por la aspiración y no la sonoridad. A los aprendientes chinos siempre les cuesta asimilar un nuevo rasgo distintivo manteniendo el lugar y modo de articulación. Ellos muestran dificultad especial en dejar quietas las cuerdas vocales al pronunciar las oclusivas sordas cuando éstas se hallan en una sílaba inacentuada^①. Cao (2007) y Chen (2011) consideran que los alumnos con dominio del dialecto de Shanghai encuentran menos dificultad en este aspecto y eso se comprueba con el resultado de nuestra investigación. A lo mejor es por la misma razón que el alumno investigado **agrega un sonido nasal ([m] delante de [b], [n] delante de [d]) (22)** como apoyo para iniciar la vibración de las cuerdas vocales.

El alófono aproximante de las oclusivas sonoras (11) (12) (13) (17) es otro error persistente para ambos alumnos porque en chino no existe tal mecanismo. En español, las consonantes oclusivas sonoras y los alófonos aproximantes están en distribución complementaria: se produce [β] o [ɣ] cuando /b/ o /g/ no se hallan precedidos de pausa o de consonante nasal, y se pronuncia [ð̞] cuando /d/ no está detrás de pausa, de consonante nasal ni de /l/. Notamos que los errores cometidos en el caso (12) de nuestra investigación ocupan menos de dos tercios de la totalidad de los alófonos aproximantes del texto leído, lo que demuestra que ambos alumnos conocen bien la distribución de los alófonos. En el caso (13) y (17), el comportamiento de los alumnos parece más bien una desviación articulatoria con la baja frecuencia de error. No obstante, si consideramos la pronunciación de estos sonidos como cualquier actividad física que realizan los seres humanos, podemos decir que estos casos reflejan la falta de precisión y estabilidad de la función de los órganos articuladores, caso que se ve frecuentemente cuando un deportista es incapaz de garantizar la correcta realización de un movimiento en todas las ocasiones. Por lo tanto, en el plano que no sea lingüístico, entra en juego la cuestión de “entrenamiento”. En nuestra investigación, el alumno **pronuncia la *v* intervocálica como [v] (11)** en todas las siete ocasiones e incluso lo hizo con la *b* en *debéis*. Cortés Moreno (2001) lo define como consecuencia de la interferencia del inglés, pero no la es, a nuestro parecer, porque el alumno investigado nunca confunde la pronunciación de la *v* precedida de una pausa o una consonante nasal. Es, a su vez, consecuencia del desconocimiento de la correcta pronunciación o, tal vez, resultado de la explicación errónea que ha recibido.

① Entre los 17 errores cometidos en nuestra investigación, 13 entran en esta categoría.

Se concibe también como uno de los retos mayores en el aprendizaje de español la pronunciación de la vibrante simple y la vibrante múltiple, cuya causa está arraigada en la falta de fonemas vibrantes en la lengua china. Ninguno de los dos alumnos investigados pronuncia perfectamente las vibrantes, pero el alumno, con más de tres años estudiando español, lo hace mejor que la alumna. Evidentemente ella no controla bien la vibración del ápice por lo que recompensa el efecto de la comunicación **omitiendo la vibrante simple (24) o sustituyéndola con [l] (15)**. Entre las 4 vibrantes múltiples en nuestra investigación más de la mitad **se pronuncian erróneamente como retrofleja (19)**, pero no está claro si es causa de este fenómeno el modo de articulación de [ɹ] en chino o en inglés. El hecho de que el alumno **convierta algunas vibrantes simples en múltiples (14)** comparte la misma causa con los errores (12) y (13), que es la falta de entrenamiento suficiente.

El resto de los errores observados en nuestra investigación no corresponde a una alta frecuencia. Sin embargo, igual que los errores antes expuestos, ponen de manifiesto la influencia de chino e inglés. Por ejemplo, el alumno **pronuncia la combinación de *ch* de manera retrofleja (16)** debido a su equivalente en chino mandarín; la alumna **sustituye la [e] por [i] (5)** en las dos preposiciones *en* y *en descansar* debido a los falsos amigos en inglés (español “en” — inglés “in”; español “des-” — inglés “dis-”); ambos **agregan una vocal de apoyo en grupos consonánticos (23)** porque no existe tales grupos en chino mandarín. Al mismo tiempo se puede ver un relajamiento muscular inadecuado en los casos **(4) (6) (7) (8) (10)**, siendo éstos la prueba del imperfecto control de los órganos articuladores en el proceso de desarrollo de la interlengua de los alumnos.

En breve conclusión, los factores causantes antes explicados se agrupan en tres dimensiones:

— En la primera dimensión están los factores lingüísticos que explican el mecanismo subyacente en el aprendizaje de pronunciación. Se refieren tanto a los “nuevos” elementos de español en chino mandarín como a los elementos confundibles interlingüísticos (chino-español, inglés-español) que provocarán una transferencia negativa en el aprendizaje. Cabe mencionar también el dialecto del entorno de comunicación del alumno, ya que puede dejar una influencia positiva o negativa en la producción oral del alumno.

— En el segundo plano se encuentran los factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprender la pronunciación de una lengua extranjera implica necesariamente el saber y el hacer. La correcta articulación no requiere sólo el conocimiento sobre cómo se debe pronunciar y cuándo se debe pronunciar así, sino también entrenamiento suficiente y eficiente para garantizar la consistencia de los movimientos articulatorios. Por eso, entran en esta categoría los factores cognitivos (por ejemplo, la explicación del profesor, el dominio de las reglas fonéticas, etc.) y factores de entrenamiento (suficiente tiempo, ejercicios eficaces, feedback apropiado, etc.).

— El tercer plano corresponde a la aplicación de algunas estrategias auxiliares en la comunicación. Normalmente estas estrategias sirven de recompensa de alguna debilidad fonética. En nuestra investigación, los casos (15) (24) se deben a la mala pronunciación de la vibrante simple y la dificultad en pronunciar las oclusivas y los grupos consonánticos es responsable de los casos (22) (23).

De lo más visible a lo más invisible, clasificamos los factores causantes de los errores articulatorios antes expuestos (Véase la Tabla 3):

Dimensión 3: aplicación de estrategias auxiliares		(15) (22) (23) (24)
Dimensión 2: factores del proceso de enseñanza- aprendizaje	Factores cognitivos	(11)
	Factores de entrenamiento	(4) (6) (7) (8) (10) (12) (13) (14) (17)
Dimensión 1: factores lingüísticos	Nuevos elementos de español en chino mandarín	(12) (13) (15) (18) (19) (21) (24)
	Elementos confundibles entre español y chino mandarín	(1) (2) (3) (9) (16) (19) (20)
	Interferencia de inglés	(5) (19)
	Zona dialectal	(2) (3) (18) (21)

Tabla 3: Clasificación de los factores causantes de los errores articulatorios

Nota: En nuestra investigación, se produce la transferencia positiva del dialecto de Shanghai cuando el chino mandarín provoca influencia negativa en el aprendizaje de la pronunciación española. En futuro, más estudio se puede hacer para explorar la influencia de otros dialectos. Así pondremos “zona dialectal” como un variable más para referirnos a la zona tradicional de la lengua oficial en nuestra investigación.

5. Conclusión. ¿Cómo tratar los errores articulatorios de los estudiantes chinos?

Hemos expuesto que los errores articulatorios de los estudiantes chinos son resultado de la interacción de tres dimensiones: factores lingüísticos, factores del proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de estrategias auxiliares. Planteamos las siguientes propuestas a base de la fuente de los errores:

— Prestar atención debida tanto a los “nuevos elementos” como a los elementos confundibles. Hemos visto que los elementos similares causarán no menos errores que los elementos nuevos. De lo contrario, nuevos elementos como /p/ no producen tanta dificultad como se predice.

— Practicar la articulación en la secuencia fónica. Alguna interferencia del chino mandarín está condicionada al entorno fonético en el caso de /o/, /e/ y /n/ postnuclear, algunos sonidos, por ejemplo el ensordecimiento de las oclusivas sordas, resultan más difíciles en unas posiciones que en otras. Por eso, además de imitar la correcta pronunciación del sonido, han de practicarla en palabras, frases y oraciones.

— Conocer la experiencia lingüística previa del alumno y ofrecerle orientaciones persona-

lizadas. Algunos sonidos pueden ser más difíciles a estudiantes de cierta zona dialectal o a estudiantes con/sin dominio de cierta lengua extranjera. El profesor debe tener clara conciencia de la diversidad en su aula sin simplificar la causa de las desviaciones fonéticas.

— Explicar principios y conceptos básicos de la fonética en clase. Tomando en cuenta la diferencia entre la adquisición de la lengua extranjera y la lengua materna, siempre es de mucha utilidad el conocimiento de los principios y conceptos lingüísticos. En cuanto al caso concreto de la enseñanza de pronunciación, según nuestra experiencia, será más fructífera si el profesor presenta al principio la composición del organismo fónico humano y el funcionamiento de los órganos articuladores con medios apropiados. También es necesario que los alumnos conozcan la distribución de los alófonos.

— Entrenar los sonidos problemáticos. Cabe destacar la suficiente cantidad de ejercicios, el diseño adaptado a la peculiaridad del alumno y el feedback apropiado.

— Detectar las causas verdaderas si el alumno utiliza estrategias auxiliares.

Bibliografía

- Cao, Yufei (2007): “Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino. Reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos.”, *México y la cuenca del pacífico* (10–28): 91–98
- Cao, Yufei (2010): “从汉西对比角度试议西班牙语语音教学”, 《全球化背景下的外语教学与研究: 理论与实践》, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press
- Chen, Zhi (2011): “Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas”, *SinoELE*, (4): 54–67
- Cortés Moreno, M. (2001): “Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas”, *Glosas Didácticas*. 7.
- Cortés Moreno, M. (2002): “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE”, *Carabela* 52, Madrid, SGEL
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Ed. Edelsa
- Gil Fernández, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Ed. Arco/Libros, S.L.
- Lu, Jingsheng (1991): “汉语和西班牙语语音对比——兼析各自作为外语学习的语音难点”, 《外国语》(6): 58–62
- Qian, Nairong (2003): 《上海语言发展史》, Shanghai, Shanghai People's Publishing House
- Qian, Nairong (2008): 《现代汉语》, Nanjing, Jiangsu Education Publishing
- Quilis, A.(1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Editorial Gredos
- Zhang, Zhizhi (2011): “粤语和西班牙语语音特点对比分析”, 《广东外语外贸大学学报》(22–5): 97–100

Apéndice: texto grabado

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. chalé | 2. apartamento |
| 3. adosado | 4. piso |
| 5. buhardilla | 6. ático |
| 7. casa | 8. caserío |
| 9. dúplex | 10. caravana |
| 11. recibían | 12. huida |
| 13. salíais | 14. hay |
| 15. tío | 16. piano |
| 17. huevo | 18. adecuáis |
| 19. mío | 20. baúl |
| 21. veis | 22. limpiéis |

1. Ana va a estar mañana por la mañana.
2. El dependiente respondió al cliente en inglés.
3. Los asiáticos tienen los ojos de color oscuro.
4. Lucho por el mundo de futuro.
5. Vienen los reyes de seis reinos europeos.
6. Juana, la viuda de Samuel, es muy guapa y tierna.
7. También después de comer podéis y debéis descansar.
8. Huísteis por el mismo sitio que huimos nosotros.
9. El señor Eloy vivió diecisiete años en Uruguay.
10. Si viajáis por autopista después de lluvia o nieve, conviene averiguar previamente la situación.