

E/LE en Taiwán: Problemas de apreciación fonética en estudiantes universitarios de grado

Martín Te-Chi Chih

Universidad de la Cultura China (TAIWÁN)

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en los problemas de percepción auditiva y de pronunciación que afrontan los estudiantes que tienen como idioma nativo el chino mandarín. Tales problemas provienen de que los sistemas fonético y fonológico del español y del chino mandarín son diferentes, y en muchos casos no hay equivalencia de fonemas ni de sonidos.

La parte principal de este trabajo es el estudio y análisis de un test¹ de audio y percepción de palabras del español a alumnos del Departamento de Español de la Universidad Fujen. El grupo de alumnos que ha realizado este test consta de 65 estudiantes del tercer año de carrera, y otros 42 de cuarto año. Los primeros llevan más de dos años de estudio de español, y los de cuarto llevan ya más de tres años. Como vamos a ver en los resultados, la diferencia entre ambos grupos no es muy significativa, aunque lógicamente los de cuarto año deberían tener menos errores que los de tercero. Comentaremos este problema al exponer los resultados.

El original con los audios utilizados en el presente trabajo forma parte del material para la obtención de datos empleado por el grupo de investigación internacional Fono.ele (www3.uah.es/fonoele), en el marco del proyecto Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera/segunda lengua, subvencionado por el antiguo Ministerio de Ciencia e Innovación de España (Ref. FFI2010-21034). El investigador principal de este proyecto, con plazo de ejecución del 01/01/2011 al 31/12/2013, es la Dra. M.^a Ángeles Álvarez Martínez, adscrita al Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá.

¹ Ver anexo.

Este material también ha sido empleado para la obtención de datos del proyecto de colaboración internacional Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera/segunda lengua en Taiwán, subvencionado por el Consejo Nacional de Ciencia de Taiwán (Ref. 100-2410-H-032-064, 101-2410-H-032-064 y 102-2410-H-032-064) durante los últimos tres cursos académicos (2011-12, 2012-13 y 2013-14). El investigador principal de este proyecto es el Dr. José Miguel Blanco Pena, profesor titular del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (Taiwán) que también diseñó el test de percepción (audición) específico para los hablantes de chino (taiwaneses).

Aunque los estudiantes que hemos elegido son de Taiwán, donde el chino mandarín es lengua oficial y usada por todos los alumnos de universidades, los análisis, pruebas y conclusiones valen igualmente para cualquier alumno de español cuya lengua oficial es el chino mandarín. Es decir, usaremos indistintamente “alumno taiwanés” y “alumno chino”, término que abarca a los estudiantes de China, Taiwán, Hong Kong y Singapur que tienen como lengua materna el chino mandarín, aunque la muestra escogida es de alumnos de Taiwán.

El tema de las dificultades de percepción auditiva de los alumnos taiwaneses no ha sido muy estudiado, ni en Taiwán ni en China, porque hay una falsa suposición de que la pronunciación del español no es tan difícil ni complicada como la de otros idiomas, por lo que no se le da mucha importancia en la enseñanza. Esta suposición tiene algo de fundamento, ya que la distancia entre la palabra escrita y el sonido, en español es menor que en otros idiomas.

Sin embargo, no se puede exagerar esa aparente facilidad, quizá cierta en la pronunciación de las palabras y sonidos aislados, pero que ya no es tan evidente cuando tratamos de frases y párrafos largos, y sobre todo en la comunicación real con hispanohablantes de distintas procedencias.

Aquí interesa señalar que al hablar de pronunciación debemos considerar no solo la expresión oral, sino la comprensión y la interacción orales (Iruela 2007). Como señala este autor, la pronunciación no se puede aislar de todo el proceso comunicativo, y tanto el hablar como el oír forman una unidad inseparable en la comunicación.

Esto implica que en la enseñanza de la pronunciación no basta hacer ejercicios de palabras aisladas, sino que hay que integrar esta enseñanza en toda la enseñanza comunicativa, mostrando también la relación que tiene la pronunciación con la expresión escrita, y con la comprensión oral y escrita, es decir con las cuatro habilidades de hablar, oír, leer y escribir. En el artículo citado de Iruela, se desarrolla ampliamente la relación de la pronunciación con el léxico, la gramática, la semántica, la ortografía y con la competencia ortoépica (Iruela 2007).

El *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (MRE) también señala la importancia de la competencia fónica y su relación con el resto de competencias (MRE 5.2.1.4).

La competencia fónica es muy importante en el aprendizaje-enseñanza del español, y por falta de una mejor pedagogía de la pronunciación no se solucionan muchos de los problemas que los alumnos sinohablantes tienen en su competencia comunicativa.

Algunas de las razones de esta falta de atención

- Los propios enfoques metodológicos –en especial, el comunicativo– no conceden la misma importancia a los contenidos fonético-fonológicos que a los demás. La atención que se le presta queda reducida en el tiempo al periodo que el alumno necesite hasta lograr comunicarse (Poch 2004)
- La creencia tan extendida de que la imitación es suficiente para aprender los aspectos fonéticos de una lengua (Santamaría 2006). Barrera en su artículo sobre la enseñanza de la pronunciación cita un estudio de 1999 de Robin Walker en que se señala que solo un 2% de los profesores piensa que no es importante enseñar pronunciación, y esto que se trata del inglés, cuánto más será si hiciéramos la misma encuesta para el español. (Barrera 2007: 10).
- La falta de formación específica al respecto de los profesores (Villaescusa 2010).
- La falta de material con el que ir formándose en aspectos de fonética.

La mayoría de los libros de ELE que se usan en Taiwán están publicados en España, y los autores de dichos libros piensan en general en alumnos europeos. Los problemas que un alumno taiwanés tiene en la pronunciación, y en otros aspectos, como la conjugación verbal, lógicamente están fuera de la consideración de estos libros. El profesor y el alumno en Taiwán deben advertiros, dado que a menudo los libros de ELE que hay en el mercado, o que se usan en la clase, no los muestran ni ofrecen ejercicios donde se explicitan.

2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL TEST

De acuerdo con la experiencia de enseñanza en el aula, y con los resultados del análisis contrastivo de la fonética china y la española, consideramos que los sonidos más problemáticos que había que investigar eran los siguientes:

1. Diferenciar las consonantes sordas y sonoras del español sobre todo los pares b-p; d-t; g-k
2. Diferenciar el sonido [s] del sonido [θ]
3. Diferenciar la r vibrante simple de la r vibrante múltiple
4. Diferenciar la lateral l de la vibrante simple r
5. Diferenciar la r vibrante simple de la d

2.1. Análisis y resultados de la primera audición

En la primera audición el alumno tiene una hoja con dos palabras escritas. Al oír la palabra del audio tiene que señalar cuál de las dos oye. Hay ocho grupos con diez pares de palabras en cada grupo.

Grupo 1.1: [s]-[θ]

Hemos añadido esta diferenciación atendiendo a la pronunciación general de España y de Hispanoamérica. Hay dos razones fundamentales para esta elección:

En primer lugar, la mayoría de los hispanohablantes hoy provienen de Hispanoamérica y en el futuro un tanto por ciento muy elevado de las personas con las que se comunicará el alumno taiwanés no será de España sino de algún país americano. La comunicación con los hispanoamericanos puede crear confusión en el alumno chino ya que muchos hispanohablantes no pronuncian el sonido [θ].

En segundo lugar, el continuo uso de internet hace que el alumno chino confunda ya no solo el sonido sino también la escritura porque muchos hispanohablantes, al no distinguir estos sonidos en el habla, tampoco los distinguen en la escritura, y cometen muchos errores de ortografía, y por la mala influencia de internet ya es normal ver errores del tipo *sesión* por *cesión*.

En este primer grupo, los pares de más confusión son **as/haz**, **casa/caza**, **ceno/seno** y **cima/sima** con porcentaje de error cercano o superior al 30%. Pero, en general, no es un problema serio ya que la mayoría de los pares alcanzan un porcentaje de corrección superior al 80%.

Grupo 1.2: [r]-[rr]

En realidad la distinción entre las dos vibrantes en español no es un problema de percepción, sino de emisión. La mayoría de los alumnos chinos distinguen perfectamente ambas consonantes, pero no las saben pronunciar bien. Hay otro grupo de distinción entre [l]-[r] que es donde está el verdadero problema, tanto de percepción como de pronunciación. El sonido más peligroso es el la r vibrante simple porque si no hay vibración es l, y si se hace en exceso se convierte en r vibrante múltiple. La pronunciación de la r vibrante múltiple no suele ser problema al cabo de un tiempo, mientras que la confusión entre l y r suele mantenerse en un gran número de alumnos.

El test muestra claramente que no hay problema de percepción para las dos erres, ya que a excepción del par **caro/carro** todos los demás pares alcanzan un porcentaje de corrección superior al 90%. La explicación más lógica de que sólo ese par tenga problemas puede ser porque al ser la primera palabra del audio, el oído de la mayoría de los alumnos aún no se ha adaptado a este sonido que no existe en la fonética china, y se han confundido más fácilmente.

Grupo 1. 3: [p]-[b]

La diferencia entre los fonemas /p/ y /b/ del chino es que uno es aspirado y el otro no, mientras que en español, como en todas las lenguas latinas, no hay consonantes aspiradas, y el rasgo significativo está en si la consonante es sonora [b] o sorda [p].

En chino ambos sonidos son sordos, pero al no ser este un rasgo significativo, el oído chino no presta mucha atención a este aspecto y se fija solo en si es aspirado o no. Por eso, no distingue bien el sonido sonoro español de [b] del sonido sordo [p].

En el test esta dificultad queda patente en los porcentajes de error de la mayoría de los pares.

Con porcentaje bastante alto de error están los pares **bar/par (48%)**, **bata/pata (38%)**, **besa/pesa (36%)**, **vino/pino (34%)**. Además de los otros pares **baño/paño**, **barra/parra**, **velo/pelo**, **beso/peso**, **vez/pez**, **boca/poca** ninguno alcanza un 90% de corrección, excepto **velo/pelo**, quizás por la frecuencia de la palabra **pelo**.

Grupo 1.4: [t] [d]

Estamos en el mismo problema de los sonidos labiales [b] y [p]. El rasgo significativo en español es que la consonante sea sorda [t] o sonora [d], rasgo fonético que no es relevante para el oído chino, ya que solo atiende a si es consonante aspirada [t'] o no [t].

Hay tres pares con un porcentaje de error muy alto: **domar/tomar (84%)**; **doro-poro (54%)**, y **boda-poda (49%)**. En los dos primeros casos, quizás porque la palabra *domar* y *doro* no son conocidas por la mayoría de los alumnos, y se inclinan por *tomar* y *poro* que son más usuales. Sin embargo, la solución correcta era *domar* y *doro*. En el caso de **boda-poda**, es raro ya que la palabra *boda* es muy común, y era la solución correcta, pero muchos eligieron *poda*, que no es una palabra muy conocida ni usada. De nuevo vemos que al no tener seguridad de qué sonido están oyendo, la elección es totalmente gratuita y a veces hasta desconcertante.

Y al igual que en b-p el resto de pares **codo-coto**, **condado-contado**, **ratar-radar**, **saldar-saltar**, **dilo-tilo**, **soldar-soltar**, **tienda-tienta** en ningún caso sobrepasa el 85% de nivel de corrección. Llama la atención la elección de muchos de **ratar**, que es una palabra desconocida para casi todos ellos, cuando la solución correcta es **radar**, que sí la conocen.

Grupo 1. 5: [k]- [g]

Los dos fonemas guturales españoles /g/ y /k/ son los que más problema ofrecen al sinohablante porque, aparte del aspecto de la sonoridad, aunque son consonantes velares en ambos idiomas, la posición de la lengua no coincide y hace que el sonido [g] en español no exista en chino, mientras que el sonido [k] español, en chino se acerca más a una g que a una k.

Hay varios pares con un elevado índice de error: **gana-cana** (60%), **gasa-casa** (59%), **goma-coma** (44%), **gorro-corro** (44%), **gota-cota** (52%), **guita-quita** (48%), **toga-toca** (30%). El resto de la serie de pares **gaucho-caucho**, **goloso-coloso** no alcanzan el 70% de corrección, y sólo **vaga-vaca** alcanza un 71%.

En estos tres grupos anteriores, la interferencia del inglés también influye, ya que en inglés estos pares se distinguen por el rasgo significativo de aspiración-no aspiración, al igual que en chino, y el alumno taiwanés que ha estudiado inglés desde la escuela primera cree que las consonantes españolas e inglesas son iguales, sin darse cuenta de que en español el rasgo significativo es que la consonante sea sorda o sonora.

Grupo 1. 6: [l]- [r] en posición inicial de sílaba

En este grupo se trata de la diferencia entre el sonido [l] y [r] a comienzo de sílaba, aunque no de palabra que ya sería un sonido de [rr]. En el grupo siguiente se verá la diferencia [l] [r] a final de sílaba.

Aquí los porcentajes de error son también bastante significativos. Por ejemplo **mora-mola** (47%), **caro-calor** (44%), **cero-celo** (45%), **lira-lila** (47%), **bura-bula** (44%), **lolo-loro** (34%), mientras que de los pares restantes muestran un porcentaje de error menos elevado **tala-tara** (11%), **suelo-suero** (6%), **hielo-hiero** (12%), **pelo-pero** (12%).

Como ya hemos dicho al tratar de los sonidos [r] y [rr] hay que distinguir entre los problemas de percepción del sonido y la capacidad de emisión correcta de esos mismos sonidos. La correcta percepción del sonido [rr] no es un problema para los sinohablantes, pero sí lo es su correcta pronunciación.

Sin embargo, el problema de percepción de los sonidos [l] y [r] y su diferenciación es un problema real, y por eso también lo es el de su pronunciación. Si un sonido se distingue bien al oído, es posible poder imitarlo con la práctica. Pero si un sonido no se distingue ni se percibe con exactitud es imposible poder emitirlo bien porque no hay ninguna seguridad ni medida para saber si se emite correctamente o no. Este es el caso de la distinción y pronunciación de l y r.

La experiencia en el aula muestra que hay que prestar mucha atención al trio [l],[r],[rr] en ejemplos como pelo, pero, perro; bolo, boro, borro, etc., Pero muchos profesores se fijan más en el contraste de [r] y [rr], descuidando el de [l] y [r]. Por lo que muchos alumnos dedican mucho tiempo a practicar el sonido [rr] sin darse cuenta de que su verdadero problema es la distinción y pronunciación exacta de [l] y [r].

Grupo 1. 7: [l] [r] en posición final de sílaba.

En este grupo encontramos otra de las dificultades típicas del sinohablante al aprender español, y es que en el chino no existen consonantes finales de sílaba, excepto las nasales n y ng. Sin embargo, en español hay muchas consonantes que pueden estar al final de sílaba y que se pronuncian claramente.

En español los finales de sílaba, sea a final de palabra o en sílabas internas de la palabra, pueden admitir una gran variedad de formas, y casi todas las consonantes aparecen con mayor o menor frecuencia en posición final. Como esto no se da en el chino hablado, un sinohablante, siempre tiene dificultad en pronunciar algunas consonantes finales típicas del español, especialmente la l y la r.

En los diez ejemplos seleccionados para medir esta dificultad vemos que hay cinco con un alto porcentaje de error en la percepción y en los que el alumno chino no distingue entre final en l y final en r. Son los pares **alma-arma** (37%), **caldo-cardo** (48%), **celda-cerda** (35%), **silva-sirva** (40%), **yelmo-yermo** (32%). Los otros pares **filmo-firmo**, **toldo-tordo**, **culto-curto**, **palco-parco** y **pulga-purga** no llegan al 30% de porcentaje de error.

En este aspecto también hay que distinguir dos problemas. Uno es la diferenciación entre l y r en final de sílaba, del que se ocupa este apartado, otro es la dificultad de pronunciación de cualquier palabra española que tenga una consonante final de sílaba. La mayoría de los sinohablantes suelen silenciar la consonante final, por lo que oímos palabras como **moca** en vez de **mosca**, **epaño** en vez de **español**, **fada** en vez de **falda**, **Apeto** en vez de **Alberto**, **Vítor** en vez de **Víctor**, etc.

Grupo 1.8: [r]-[d]

La problemática de este grupo está en que muchos sinohablantes al pronunciar la r no retrasan la lengua suficientemente y realizan un sonido dental, por lo que **cera** se convierte en **ceda**. El problema es más de pronunciación que de percepción, pero como vemos en los porcentajes también hay dificultad en distinguir estos dos sonidos en algunas palabras.

Vemos del porcentaje de error de **toro-todo** es un 20%, el de **cera-ceda** un 31%, el de **vera-veda** un 28%, **sera-seda** un 23%.

En los otros pares el porcentaje de error es más bien bajo: **cara-cada** (4%), **poro-podo** (7%), **loro-lodo** (2%) **miro-mido** (4%), y **varear-vadear** (7%), lo que muestra que estamos más ante un problema de pronunciación que de percepción. La posición de la lengua en el caso de r no debe tocar los dientes, y si no se convierte en un sonido dental. Como caso curioso está el par **moro-modo** que no ha tenido ni un solo error, aunque no son dos palabras muy frecuentes que el alumno conozca bien.

2.2. Comparación de los grupos

Si hacemos el cómputo total de los ocho grupos vemos este orden de dificultad:

Comparación de los grupos	Media
Grupo 1.5: [k]-[g] Porcentaje medio de error de percepción	42%
Grupo 1.4. [t]-[d] Porcentaje medio de error de percepción	36%
Grupo 1.7 [l]-[r] Porcentaje medio de error de percepción	30%
Grupo 1.3. [p]-[b] Porcentaje medio de error de percepción	28%
Grupo 1.6. [l]-[r] Porcentaje medio de error de percepción	26%
Grupo 1.1. [s]-[θ] Porcentaje medio de error de percepción	18%
Grupo 1.8. [r]-[d] Porcentaje medio de error de percepción	13%
Grupo 1.2. [r]-[rr] Porcentaje medio de error de percepción	12%

Es claro que la distinción de la sonoridad en las consonantes españolas, y de la consonante l y r sobre todo en final de sílaba son los principales problemas del sinohablante que aprende español.

Contra lo que la mayoría de la gente piensa el problema de la r vibrante múltiple no es el más importante en español, en cambio sí lo es la percepción y pronunciación de la r vibrante no múltiple sobre todo cuando hay que distinguirla del sonido [l] en final de sílaba.

2.3. Comparación por nivel de cursos

Si analizamos la diferencia de los alumnos de tercer año y los cuartos vemos que la diferencia no es muy significativa.

Veamos primero el cuadro comparativo:

Comparación por nivel de cursos	Media	3º	4º
Grupo 1.5: [k]-[g] Porcentaje de error de percepción	42%	43%	39%
Grupo 1.4. [t]-[d] Porcentaje de error de percepción	36%	36%	36%
Grupo 1.7 [l]-[r] Porcentaje de error de percepción	30%	32%	27%
Grupo 1.3. [p]-[b] Porcentaje de error de percepción	28%	27%	28%

Grupo 1.6. [l]-[r] Porcentaje de error de percepción	26%	26%	26%
Grupo 1.1. [s]-[θ] Porcentaje de error de percepción	18%	18%	17%
Grupo 1.8. [r]-[d] Porcentaje de error de percepción	13%	14%	11%
Grupo 1.2. [r]-[rr] Porcentaje de error de percepción	12%	13%	9%

En general vemos que la diferencia de un año de estudio de español no ha influido mucho en la corrección de los errores típicos de percepción y pronunciación.

Excepto el grupo 1.3, en que hay un pequeño aumento del porcentaje de error en los alumnos de 4º, los demás grupos, excepto el 1.2 no muestran un cambio importante. El porcentaje del grupo 1.2 muestra lo ya dicho: que el problema de la r y la rr no es importante y que se soluciona más pronto o más tarde, mientras que otros problemas siguen ahí y no mejoran mucho.

En primer lugar tenemos que reconocer que este fenómeno supone un cierto fracaso en la pedagogía y enseñanza del español en nuestras universidades. Como ya hemos dicho el problema está en que muchos profesores no dan importancia a la pronunciación, porque la consideran fácil y el alumno sigue siempre con problemas derivados de la idiosincrasia de su idioma materno.

La poca atención a la pronunciación no solo se debe a descuido de los profesores, sino a que los problemas de morfología, sintaxis y semántica son mucho mayores para un sinohablante y los profesores se centran más en ellos para lograr una competencia comunicativa mejor.

Estos otros problemas del aprendizaje no son tan fáciles de solucionar, y dependen más del esfuerzo y aplicación del alumno que de los métodos de enseñanza. Por supuesto que el esfuerzo y dedicación del alumno son importantes para adquirir una buena pronunciación, pero si no se le guía y no se le enseña la distinción de sonidos y la metodología de la pronunciación, muchas veces él no es capaz de solucionar los problemas por sí mismo.

También hay que señalar que estos problemas de percepción y pronunciación deberían haberse solucionado ya en los primeros comienzos del aprendizaje del español, y no debería haber tantos alumnos de 3º y 4º cursos con estos problemas que por otro lado se sabe bien cuáles son y qué solución tienen.

Por otro lado, en Taiwán se da el fenómeno curioso de que muchos alumnos de 4º bajan de nivel en vez de mejorar. Esto se debe a que las salidas profesionales del español en Taiwán no son muy numerosas y solo los buenos alumnos piensan en seguir en alguna carrera relacionada con el español. Esto hace que muchos alumnos solo piensen en graduarse y hasta comienzan a trabajar antes de terminar su cuarto

año, con lo que naturalmente su nivel de español, incluida la pronunciación, a veces es más bajo del que tenían en 2º o 3º.

En resumen, los datos de la encuesta prueban lo que los profesores conocen por su experiencia en el aula: que los problemas de percepción y pronunciación si no se atajan desde el principio siguen igual aunque el alumno lleve ya varios años estudiando, y que ya no hay mucho tiempo ni interés para solucionarlos con una metodología estricta y con una buena base lingüística.

2.4. Análisis y resultados de la segunda audición

En la segunda parte del test se hizo un corpus con los mismos ocho grupos de dificultad pero con dos variantes. Primero se aumentó el número de palabras a 18 (en la primera audición eran solo 10), y en la hoja de respuesta del alumno ya no se les daba nada escrito, con lo que la elección de lo que oían tenían que hacerla sólo fijándose en el sonido. En la primera audición tenían que elegir la palabra que oían entre las dos que tenían escritas, mientras que en la segunda audición tenían que decir qué sonido oían, p.ej. [p] o [b], sin tener ninguna palabra escrita de apoyo.

Como el fin de añadir esta modalidad de audio sin escritura es para ver si la palabra escrita ayuda mucho o poco al reconocimiento de lo que se oye, solo nos interesa hacer una comparación de datos para ver qué nos pueden indicar.

Veamos un cuadro comparativo de los errores medios en las dos audiciones, y ordenado según el mayor o menos porcentaje encontrado en la primera audición:

Resultados de la 1ª y 2ª Audición	1ª Audición	2ª Audición
Grupo 5: [k]-[g] Porcentaje medio de error de percepción	42%	37%
Grupo 4. [t]-[d] Porcentaje medio de error de percepción	36%	32%
Grupo 7 [l]-[r] Porcentaje medio de error de percepción	30%	26%
Grupo 3. [p]-[b] Porcentaje medio de error de percepción	28%	39%
Grupo 6. [l]-[r] Porcentaje medio de error de percepción	26%	25%
Grupo 1. [s]-[ʃ] Porcentaje medio de error de percepción	18%	10%
Grupo 8. [r]-[d] Porcentaje medio de error de percepción	13%	16%
Grupo 2. [r]-[rr] Porcentaje medio de error de percepción	12%	30%

En primer lugar observamos que ha variado el orden de dificultad de percepción. El grupo [p]-[b] pasa a ser el primero, y siguen en segundo y tercer lugar los que antes

eran primero [k]-[g] y segundo[t]-[d]. Es decir, hay un pequeño cambio de orden pero siempre dentro del grupo más problemático para un sinohablante: la distinción de consonantes sordas y sonoras.

Por otro lado solo en el grupo [p]-[b] aumenta el porcentaje de errores, mientras que disminuye en los otros dos. De nuevo, se corrobora que la inseguridad de determinar bien el sonido que se oye, hace que la elección del alumno sea muy irregular y sin unas pautas claras.

Llama la atención el fuerte aumento de errores en el grupo [r]-[rr]. Una razón importante es porque la escritura aquí sí ayuda mucho, ya que el alumno sabe que la r al comienzo de palabra, detrás de l,n y s, y la doble rr son vibrantes múltiples, con lo que si tiene la palabra escrita (carro, cerro, curra, corro, encerrar, hierro, parra, perra, perro, barra), la posibilidad de error en la elección disminuye aunque no tenga total seguridad con el sonido que oye. En los demás grupos no hay ninguna pista en la escritura que nos indique con seguridad el sonido, cosa que sí sucede en este grupo de [r]-[rr], por lo que es lógico que en el segundo ejercicio auditivo, en el que no se dan las palabras escritas, haya más errores.

En todos los casos –excepto el grupo [r]-[rr]– la diferencia es poco significativa, y en unos grupos aumenta el porcentaje de errores [p]-[b], [r]-[d], mientras en otros disminuye [k]-[g], [t]-[d], [l]-[r], y [s]-[θ].

También en esta segunda audición la diferencia entre los alumnos de 3º y los de 4º es poco significativa.

Veamos el cuadro comparativo:

Resultados de la Segunda Audición	3º	4º
Grupo 1. [s]-[θ] Porcentaje medio de error de percepción	11%	21%
Grupo 2. [r]-[rr] Porcentaje medio de error de percepción	37%	21%
Grupo 3. [p]-[b] Porcentaje medio de error de percepción	40%	37%
Grupo 4. [t]-[d] Porcentaje medio de error de percepción	33%	21%
Grupo 5: [k]-[g] Porcentaje medio de error de percepción	38%	36%
Grupo 6. [l]-[r] Porcentaje medio de error de percepción	25%	25%
Grupo 7 [l]-[r] Porcentaje medio de error de percepción	28%	24%
Grupo 8. [r]-[d] Porcentaje medio de error de percepción	17%	14%

Excepto el grupo 1 hay una disminución del porcentaje de errores, aunque no es muy significativa. Se mantiene la tesis fundamental que estamos probando de que la sonoridad o no en las consonantes españolas y la distinción de la l y la r es lo que

crea los principales problemas de audición y pronunciación en los alumnos sinohablantes. Y también que la diferencia entre los alumnos de 3º y 4º no es significativa. Pero por otro lado, el que en 3º y 4º haya aún un porcentaje tan alto de errores indica un cierto fracaso en la metodología de la enseñanza de la pronunciación en nuestras universidades, o por lo menos que desde el principio no se ha atendido suficientemente la buena audición de nuestros alumnos y consiguientemente su buena pronunciación.

3. CONCLUSIONES

Respondiendo al título de este trabajo, hemos estudiado los errores de percepción de los alumnos sinohablantes en el aprendizaje del español. Por supuesto que no son todos, y ni siquiera tratados en profundidad, ni con análisis lingüísticos científicos que puedan explicar mejor por qué se dan algunos de estos errores. Nuestro objetivo es únicamente pedagógico, con el objetivo de conocer cuáles son los problemas principales de nuestros alumnos y procurar llevar una metodología de clase que ayude a solucionar o por lo menos disminuir estos problemas.

El primer punto que hay que señalar es que la percepción o comprensión de los sonidos, aunque muchos profesores no lo consideran ni lo enseñan como parte de la pronunciación sí lo es, porque un error auditivo impide la buena pronunciación ya que no hay ninguna seguridad de que lo se emite es correcto. Dicho de otra manera, si no hay seguridad en el sonido que se oye, no puede haber seguridad en la corrección de lo que se pronuncia. Lo contrario sí es posible: una dificultad en la pronunciación, por ejemplo en los sonidos de [rr], no implica que no se distinga bien el sonido cuando lo emite un hispanohablante.

Según esto la metodología de la audición no es la misma que la de la práctica de la pronunciación. En nuestro caso, los sonidos sordos y sonoros del español para un oído chino no se distinguen bien. La metodología es hacer ejercicios de oído, porque sólo cuando se distinguen [b] y [p], [d] y [t], y [g] y [k], se podrán emitir bien. El problema de la pronunciación correcta de [b] y [p], por ejemplo, no es la posición de la lengua o los labios, sino la salida del aire de modo que en un caso vibren las cuerdas vocales y en el otro no. Pero el oír mucho ayuda para llegar a distinguir la sonoridad que acompaña a una b, y saber si uno la emite bien o no al pronunciar palabras con b inicial. En cambio, para poder pronunciar bien el sonido [rr] no ayuda mucho el oírlo, sino que hay que estudiar bien la posición y movimiento de la lengua en el paladar y cómo hacer que vibre.

De nuestro análisis de la encuesta hecha a los alumnos de español de la Universidad Fujen comprobamos objetivamente que la distinción de consonantes sordas y sonoras, la distinción de l y r tanto a principio de sílaba como final de sílaba, y la distinción del sonido [s] y [θ], son los principales problemas de los sinohablantes.

Los que somos profesores en Taiwán sabemos que el alumno siempre va a clase con lápiz y que escribe todo lo que dice el profesor o lo que este escribe en la pizarra.

Nunca mejor dicho, una imagen vale más que mil palabras. Pero eso en el aprendizaje de idiomas no siempre es bueno, porque los idiomas fundamentalmente se hablan y entran por el oído. La insistencia en la escritura puede ser buena para algunos aspectos del aprendizaje del idioma, como la memorización de vocabulario, pero no ayuda para otros como es el caso de la pronunciación. Lo hemos comprobado en el análisis de las dos audiciones. La audición acompañada de la palabra escrita, no obtiene muchos mejores resultados que la audición sin el apoyo de la palabra escrita. Para la metodología de la pronunciación esto es importante porque dada la dependencia del chino de la escritura, es mejor que en el aprendizaje de la pronunciación hagan el esfuerzo de no apoyarse en la escritura y desarrollen más la capacidad auditiva y de discernimiento por el oído.

La enseñanza de la pronunciación debería ser más estricta y exigente desde las primeras clases de idioma. Sabiendo dónde están los problemas de los alumnos chinos, los ejercicios deberían centrarse más en ese tipo de palabras y no hacer ejercicios generales que no presentan especial dificultad.

La ventaja que tenemos al enseñar español en el extranjero es que los alumnos, al ser de la misma nacionalidad, tienen las mismas dificultades y problemas y la metodología se puede centrar mejor en la solución de esos problemas y no en los que señala el libro de texto. El profesor debería seleccionar los ejercicios que sirvan para el alumno chino, y reforzarlos con otros preparados por él para que los problemas propios se afronten claramente, y ya desde el principio el alumno tenga una cierta seguridad de que su pronunciación es buena.

De los resultados de nuestra encuesta vemos que la metodología de la pronunciación en nuestras universidades de Taiwán no ha conseguido su objetivo, y que se debería tomar más en serio la enseñanza de la pronunciación, en todos sus aspectos, incluido este del reconocimiento auditivo de los sonidos problemáticos para el sinohablante. No me parece admisible que un alumno que lleve tres años estudiando español aún confunda con tanta frecuencia los sonidos sonoros y sordos, o las terminaciones en l y r del español. Y menos admisible es que un alumno de cuarto, no haya avanzado en este aspecto y hasta cometa aún más errores. Por supuesto, que el ambiente de estudio del español en Taiwán es causante de muchos de los defectos de nuestra metodología, pero quizás con estudios como este los profesores sean más conscientes de que se debe y se puede mejorar, y dar más confianza a los alumnos porque tienen una buena capacidad de comprensión y de pronunciación.

Como dijimos en la Introducción, la pronunciación abarca muchos aspectos, algunos descuidados, como la entonación, el enlace de las palabras, la sílaba con los diptongos y triptongos, la acentuación, etc. El problema que hemos señalado nosotros es una parte del conjunto, quizás la más importante, pero no la única. Es decir, solo con ejercicios de pares de palabras aisladas, tampoco se conseguirá una buena capacidad auditiva, pero es la base para una buena comprensión comunicativa y de propia expresión. Estos contrastes fónicos en pares, tales como los presentados en nuestra encuesta, son muy importantes para mejorar la comprensión auditiva.

La pronunciación del español, aunque parezca sencilla y más fácil que la de otros idiomas, no debe descuidarse, y este trabajo puede ser una pequeña ayuda para conseguir ese objetivo entre los estudiantes sinohablantes de español.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, Emilio (1991), *Fonología Española*, Gredos, Madrid. Impreso.
- Álvarez, José Ramón (1978), *Pronunciación del español para estudiantes chinos*, Ed. Tong Yi, Taipéi, Taiwán. Impreso.
- Álvarez, José Ramón (1985), “Metodología de la enseñanza del español a estudiantes chinos”, I Congreso de Hispanistas de Asia, Seúl 1985, Corea. Impreso.
- Álvarez José Ramón (2000), *Pronunciación del chino hablado (putonghua) para hispanohablantes*, 汉语法音, The Lanbridge Press, Taipéi. Impreso.
- Barrera Pardo, Darío (2004), “Can Pronunciation be Taught? A Review of Research and Implications for Teaching”, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, n.º17, noviembre, Universidad de Alicante. Impreso.
- Bartoli Rigolí, Marta (2005), “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, Revista del Laboratorio de fonética aplicada de la Universidad de Barcelona, n.º1. Impreso.
- Blanco Pena, José Miguel (2004), “Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino”, Actas del *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila, Biblioteca virtual *RedELE*, (número especial). Web. Fecha de consulta: 18/11/2013.
- Chao, Chengen 趙承恩 (1998), 英文對台灣學生學習西班牙文時可能之干擾 *Posibles interferencias del inglés en los estudiantes taiwaneses al aprender el español*, Tesis de Máster. Departamento de español, Universidad Fujen, Taipéi, Taiwán. Impreso.
- Chen, Zhi (2011), “Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas”, *SinoELE*, enero-junio, n.º 4, Taipéi. Web. Fecha de consulta: 30/10/2013.
- Cortés Moreno, Maximiano (1999), “Percepción y adquisición de la entonación española en diálogos: el caso de los estudiantes taiwaneses” Actas del *I Congreso de Fonética Experimental*: 159-164, Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Barcelona. Web. Fecha de consulta: 28/10/2013.
- Cortés Moreno, Maximiano (2001), “Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses” *Estudios de Fonética Experimental*, XI: 89-119, Universitat de Barcelona. Web. Fecha de consulta: 28/10/2013.
- Cortés Moreno, Maximiano (2007), *Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos*, Centro Virtual Cervantes, Didactired. Web. Fecha de consulta: 28/10/2013.
- Iruela Guerrero, Agustín (2007), “Qué es la pronunciación”, Ministerio de Educación, Madrid: *redELE*, febrero. Web. Fecha de consulta: 22/10/2013.

- Lin, Chuanchuan 林娟娟 (1989), 中西文語音比較 *Comparación fonética entre el chino y el español*. Tesis de Máster, Departamento de Español, Universidad Fujen. Taipéi, Taiwán. Impreso.
- Marco Martínez, Consuelo y Lee, Wang-Tang (1998), *Gramática de la lengua china* 中國語文文法, Editorial Nacional de Taiwán 國立編譯館, Taipéi. Impreso.
- Mateos, Fernando, Miguel Otegui, Ignacio Arrizabalaga (1977), *Diccionario Español de la Lengua China*, Espasa-Calpe, S.A, Madrid. Impreso.
- Ortí Mateu, Rosa (1990), *Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español*, Tesis doctoral, Departamento de Lenguas europeas, Universidad de Filipinas, Quezón. Web. Fecha de consulta: 28/10/2013.
- Poch Olivé, Dolors (2004), “La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera”, Ministerio de Educación, Madrid: redELE, junio. Web. Fecha de consulta: 19/10/2013.
- Quilis Antonio y Joseph A. Fernández (1997), *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Consejo Superior de Investigaciones científicas, Madrid. Impreso.
- Santamaría Busto, Enrique (2006), “Enseñar Prosodia en el aula: Reflexiones y propuestas”, En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 2007, págs. 1237-1250. Impreso.
- Usó Viciado, L. (2009) Usó Viciado, L. (2009), “Creencias de los profesores de español en formación sobre la pronunciación del español”, *MarcoELE*, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, 8. Web. Fecha de consulta: 17/10/2013.
- Vangehuchten, Lieve y Manuela Crespo (2010), “La competencia auditiva en el aula ELE, En la era de ALAO: una propuesta de investigación experimental”, *redELE*, n.º 20. Web. Fecha de consulta: 28/10/2013.
- Villaescusa Illán, Irene (2010), “La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE” *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico*, Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico, (Manila, noviembre de 2009), Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. Web. Fecha de consulta: 11/11/2013.
- Zhang, Xiao-Yu 張孝裕 (1998), «Fonética del chino mandarín 國語語音學», recogido en Qio, Xie-Yu 邱燮友, Zho He 周何, Tian Bo-Yuan 田博元 (1998), *國學導讀* (一), San-Min Books Ltd. 三民書局, Taipéi. Impreso.

1. Escucha y marca la palabra que oigas de cada uno de estos pares.
仔細聽, 再把你所聽到的字音圈選出來。

1.1. [s] - [θ]	
as	haz
asar	azar
casa	caza
caso	cazo
cosido	cocido
masa	maza
paso	pazo
seno	cenno
sima	cima
sueco	zueco

1.2. [r] - [r]	
caro	carro
cero	cerro
coro	corro
cura	curra
encerrar	encerrarr
hierro	hierro
para	parra
pera	perra
perro	perro
vara	barra

1.3. [p] - [b]	
pañño	bañño
par	bar
parra	barra
pata	bata
pelo	velo
pesa	besa
peso	beso
pez	vez
piño	vino
poca	boca

1.4. [t] - [d]	
bota	boda
coto	codo
condado	condado
tomar	domar
ratar	radar
salrar	salrar
tilo	dillo
toro	doro
sollar	soldar
tienta	tienda

1.5. [k] - [g]	
cana	gana
casa	gasa
caucho	gaucho
coloso	goloso
coma	goma
corro	gorro
cota	gota
quita	guita
toca	toga
vaca	vaga

1.6. [l] - [r]	
tala	tara
suelo	suero
Lolo	loro
mola	mora
calo	caro
hielo	hierro
celo	cerro
pelo	perro
lila	lira
bula	bura

1.7. [l] - [r]	
alma	arma
caldo	cardo
celda	cerda
filmno	firno
toldo	tordo
culto	curdo
palco	parco
silva	sirva
pulga	purga
yelmo	yermo

1.8. [r] - [d]	
cara	cada
toro	todo
poro	podo
cera	ceda
vera	veda
moro	modo
loro	lodo
sera	seda
miro	mido
varear	vadear

2. Escucha y pon una "v" en la casilla adecuada, según el sonido que oigas en cada palabra.
仔細聽, 然後於正確的格位使用 "v" 標記出你所聽到的字音

2.1. [s] [θ]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

2.2. [r] [r]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

2.3. [p] [b]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

2.4. [t] [d]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

2.5. [k] [g]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

2.6. [l] [r]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

2.7. [p] [b]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

2.8. [t] [d]	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	