

EL PAPEL DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LOS CURSOS *ON-LINE* DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA HABLANTES DE JAPONÉS

Mario Carranza Díez

Tokyo University of Foreign Studies

carranza@tufs.ac.jp

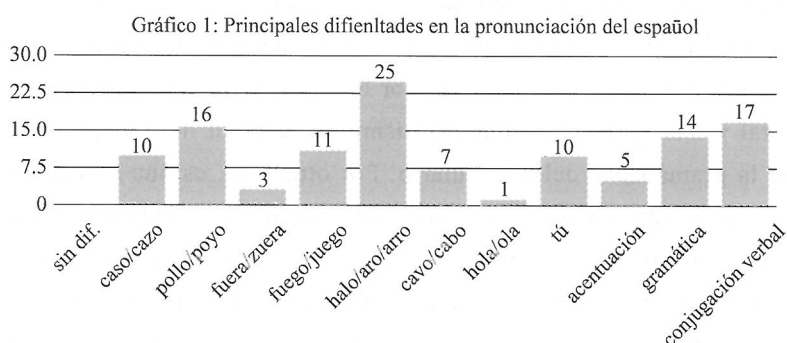
Resumen

Uno de los problemas a los que se enfrenta el profesor de ELE en Japón es la imposibilidad de dedicar el tiempo suficiente a desarrollar por igual las cuatro destrezas básicas: producción oral y escrita, y comprensión auditiva y escrita, en sus clases presenciales. Los currículos de los cursos de español en Japón suelen estar organizados a partir de contenidos gramaticales o de contenidos comunicativos, sin considerar la expresión oral y, en concreto, la pronunciación¹ como un aspecto preferente del contenido del curso (Cárdenas 1990, Hiroyasu 2010). Además, está comúnmente aceptada entre profesores y alumnos la aparente similitud fonética y fonológica entre el español y el japonés, por lo que el tiempo dedicado al desarrollo de la producción oral y a la corrección fonética disminuye a favor del tiempo que se dedica a la enseñanza de la gramática y del vocabulario. Por otro lado, es una realidad aceptada entre los profesores de español en Japón que los alumnos japoneses suelen sentirse cohibidos en el aula y no se muestran tan participativos y dispuestos a hablar como los alumnos de otras nacionalidades. La suma de estos factores conlleva que la expresión oral y la corrección fonética no sean prioritarias en el diseño curricular de los cursos de español, debido, posiblemente, a que se espera que el alumno desarrolle esta capacidad gracias a las estancias en países hispanohablantes o a la conversación con hablantes nativos de español (Cárdenas 1995). Sin embargo, los resultados de las pruebas de evaluación demuestran que los estudiantes de habla japonesa presentan una competencia menor en la prueba de expresión oral que en el resto de las pruebas (Cárdenas 2001), por lo que surge la cuestión de la necesidad de dedicar el tiempo adecuado al desarrollo de la expresión oral en clase, o de buscar otras soluciones para paliar esta carencia. En los últimos años se han desarrollado numerosos cursos *on-line* de español como lengua extranjera orientados a estudiantes japoneses. Esta tecnología ofrece una herramienta que el profesor de español puede utilizar para reorganizar el tiempo que se dedica a los contenidos en las horas presenciales y para desarrollar un currículo alternativo de trabajo no presencial del alumno. El objetivo de este estudio es analizar cuál es el papel de la producción oral en tres de estos cursos, orientados a hablantes de lengua japonesa, y cuáles son sus posibles ventajas frente a un curso presencial convencional.

1 En este artículo consideraremos la pronunciación como un aspecto perteneciente a la capacidad de expresarse oralmente, que incluye, a su vez, otros factores como la fluidez, la coherencia o la corrección gramatical.

1. La actitud de los alumnos japoneses ante la práctica de la expresión oral

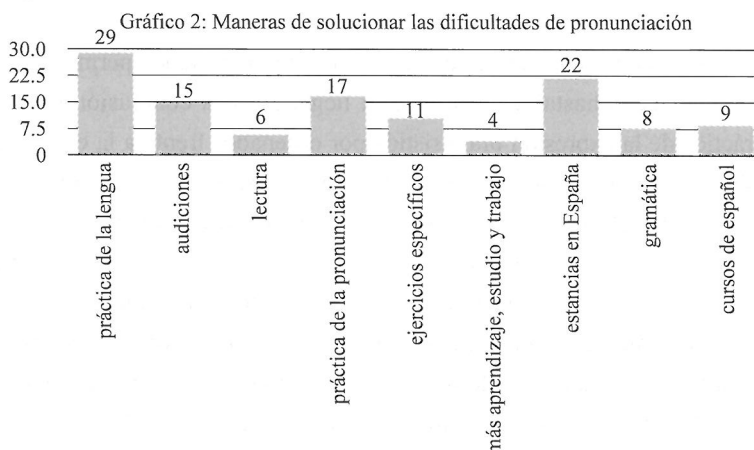
En una encuesta realizada al comienzo del semestre de verano del curso 2010-2011 a 35 alumnos del tercer y cuarto curso, en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, se preguntó a los estudiantes sobre su actitud ante la capacidad de expresarse oralmente en español. Los datos muestran que un 60% de los encuestados piensan que no es necesario dominar la pronunciación del español como un nativo; por el contrario, el 75% opina que es importante poseer la competencia oral suficiente para hacerse entender por los hispanohablantes. En lo referente a las dificultades específicas en la pronunciación del español, la dificultad mayoritaria (71%) fue la distinción entre los tres fonemas líquidos del español (/l/, /r/, /w/) seguida de la distinción entre la consonante palatal oclusiva /w/ y la consonante palatal lateral /w/, que fue elegida por un 46% de los encuestados. En el gráfico 1 se muestran los resultados de la encuesta sobre las dificultades de la pronunciación del español de los estudiantes japoneses. Se incluyeron aspectos no relacionados con la fonética, como los morfo-sintácticos, y cuestiones relacionadas con las normas ortográficas, con el objetivo de comprobar si los alumnos consideraban que estos aspectos podían suponer un problema para su competencia oral.



Finalmente, se preguntó a los encuestados sobre cuál sería la mejor manera de solucionar estas dificultades. Los resultados de esta pregunta se muestran en el gráfico 2. A partir de los datos, considerando que las respuestas mayoritarias han sido “practicando la lengua” (83%) y “en estancias en España” (63%), podemos deducir que, para los encuestados, la habilidad de expresarse oralmente en español se trataría de una competencia que se adquiere de manera individual, fuera de las clases presenciales. Por lo tanto, los estudiantes, aparentemente, no consideran las clases presenciales como el medio adecuado para mejorar su pronunciación, sino que más bien relacionan la práctica de la lengua –con hablantes nativos, o mediante estancias en un país hispanohablante– como la mejor manera de desarrollar esta habilidad. Esta percepción coincide con la metodología tradicional de enseñanza de lenguas, es decir, las clases se dedican, principalmente, a la enseñanza de la gramática y del vocabulario, mientras que la práctica de la expresión oral no se considera en el diseño curricular del curso (Hiroyasu 2010) y se espera que el estudiante adquiriera esta habilidad mediante la práctica con amigos nativos o gracias a estancias de estudio en un país hispanohablante.

Los resultados de esta encuesta preliminar parecen indicar que nuestros estudiantes japoneses demuestran una actitud positiva ante la expresión oral; sin embargo, no consideran que sea necesario dominar la pronunciación para llegar a comunicarse de manera adecuada con los hablantes nativos.

Por otro lado, se percibe una clara relación entre el desarrollo de la competencia oral y el uso de la lengua fuera de las clases presenciales; es decir, a partir de estos resultados se podría deducir que los encuestados opinan que dedicar tiempo a la pronunciación durante las clases presenciales no es lo suficientemente productivo.



2. La práctica de la producción oral asistida por ordenador: estado de la cuestión

Cabe preguntarse, entonces, si la práctica de la expresión oral, así como la de otras competencias, puede desarrollarse de manera no presencial. La enseñanza de lenguas asistida por ordenador se presenta, aparentemente, como un medio adecuado para tratar las habilidades de expresión oral, mas ¿puede un ordenador juzgar y corregir por sí mismo la expresión oral de un aprendiz de una lengua extranjera? Si esto es así, ¿cuál es la manera más adecuada de hacerlo? La comunidad científica ha discutido largo y tendido sobre las ventajas de las aplicaciones informáticas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Blake (2008) destaca los resultados positivos en la evaluación de los grupos que siguieron cursos de enseñanza asistida por ordenador, frente a los grupos que siguieron cursos tradicionales; Hincks (2003) aporta datos sobre la incorporación del reconocimiento automático del habla a la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador, y enfatiza los beneficios de esta tecnología en alumnos con un acento extranjero muy marcado. Neri *et al.* (2001) añaden la importancia del *feedback* que se proporciona al usuario en los módulos basados en reconocimiento de habla, pero también avisan sobre los límites actuales de esta tecnología, que obligan a restringir la producción del hablante a palabras aisladas o enunciados breves, de manera que el mensaje sea “predecible” por el reconocedor. Por último en Neri *et al.* (2002) se resumen las ventajas de esta metodología frente a la metodología tradicional, característica de las clases presenciales, destacando la disminución de la ansiedad –los estudiantes japoneses son muy sensibles a las situaciones de ansiedad, lo que puede provocar una situación de bloqueo en las clases presenciales (Cárdenas 1990)–; finalmente, las autoras destacan de esta tecnología la posibilidad de recibir un *feedback* inmediato y significativo y la capacidad de practicar de forma indefinida con el programa. Respecto al estado de la cuestión de la enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador, Llisterri (2007) presenta un profundo análisis de los diferentes tipos de aplicaciones que han incorporado nuevas tecnologías, como el reconocimiento de habla o las ayudas visuales, y

los resultados que se han obtenido de su aplicación en distintos estudios. Estas nuevas tecnologías ya han sido adoptadas por algunos programas de enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador, como *Talk to Me* o *Tell Me More*, en los que se añaden a las actividades de pronunciación clásicas de repetición de palabras o de frases según un modelo canónico. Esto permite al programa proporcionar un *feed-back* que mide el grado de similitud entre la producción del aprendiente y la del modelo propuesto y, además, algo que consideramos muy importante, permite la autoevaluación.

Los estudios realizados hasta la fecha no han llegado a una conclusión definitiva sobre las ventajas de la práctica de la expresión oral asistida por ordenador frente a la enseñanza tradicional; sin embargo, cabría añadir que consideran la enseñanza asistida por ordenador, principalmente, como un sustituto de las clases presenciales; son escasas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre los cursos “híbridos”, es decir, cursos que combinan enseñanza presencial y práctica no presencial a través de una plataforma de *e-learning*. Por otro lado, la falta de resultados significativos de los estudios anteriores puede ser debida a muchos otros factores: planteamiento del curso, capacidades del estudiante, desarrollo de la actividad, y, especialmente, el período de tiempo en el que se han realizado los experimentos, que, en la mayoría de los casos, no excede de un semestre. Los propios autores consideran que, en tan poco tiempo, no pueden apreciarse mejoras significativas en la producción oral de los estudiantes. A pesar de que estos resultados no son todo lo positivos que podría esperarse, es innegable que la incorporación de las nuevas tecnologías en los ámbitos educativos se está consolidando, y que la enseñanza de lenguas extranjeras parece *a priori* el campo más adecuado para consolidar su uso. Ello se debe, en parte, a la heterogeneidad de los estudiantes en lo relativo a su lengua materna, cultura o estilos de aprendizaje; a las necesidades del usuario, puesto que la enseñanza de lenguas asistida por ordenador permite una organización personal del tiempo que se quiere dedicar al aprendizaje y una auto-monitorización de los resultados y, finalmente, a la tendencia actual hacia un aprendizaje centrado en el alumno, que promueve que este sea independiente y tome un papel activo en el proceso de aprendizaje.

3. Objetivo del estudio y metodología

En el presente trabajo se han analizado los siguientes cursos de español como lengua extranjera a través de Internet dirigidos especialmente a alumnos de habla japonesa:

- **ARIES** (Archivo Integral del Español) desarrollado por la Universidad de Tokio. Se trata de un curso de español a través de vídeos sobre diversos aspectos culturales. Se complementa con el curso de español *on-line* **Dímelo**, también desarrollado por el mismo equipo de profesores de la Universidad de Tokio. Este curso *on-line* fue desarrollado originalmente con la idea de ofrecer un apoyo a las clases presenciales, de manera que los estudiantes matriculados en el curso presencial deben seguir también algunos contenidos del curso no presencial².
- **AVE** (Aula Virtual de Español), plataforma ofrecida por el Instituto Cervantes. En el año 2010 se adaptó este curso para los alumnos de habla japonesa, incluyendo la traducción de las explicaciones de las actividades al japonés y algunos ejercicios específicos para corregir los

² Disponible de forma gratuita en la siguiente dirección url: <http://spanish.ecc.u-tokyo.ac.jp/>

errores más característicos de los estudiantes japoneses³.

- **TUFS *Language Modules***, desarrollado por la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, comprende cursos de más de 20 idiomas en la plataforma Moodle; entre ellos: alemán, francés, inglés, español, portugués, coreano, chino, ruso, etc. Se creó en el año 2003 como una herramienta de refuerzo a las clases presenciales de lenguas extranjeras, pero su uso no es obligatorio para los estudiantes matriculados en estas clases⁴.

Nuestro objetivo principal es analizar los materiales relacionados con la práctica de la producción oral, en general, y con la corrección fonética, en particular, en estos tres cursos, así como el tipo de actividades, el tratamiento de los errores y el *feedback* que proporciona al usuario con el fin de comprobar hasta qué punto sería de utilidad incorporar actividades basadas en el reconocimiento automático de habla. Los tres cursos son muy diferentes entre sí, están creados en plataformas docentes distintas, cada uno está basado en diferentes marcos metodológicos y elaborado con distintos criterios; sin embargo, comparten un mismo objetivo: la enseñanza/práctica del español como lengua extranjera para estudiantes adultos de habla japonesa a través de Internet. Para realizar el estudio, se preparó un cuestionario, se realizaron entrevistas individuales con los responsables de los tres proyectos⁵ y se analizaron todos los materiales y actividades de los cursos relacionados con la práctica de la expresión oral.

4. Composición y estructura de los cursos

La estructura de cada curso responde a criterios muy diferentes, ya que se tienen en cuenta el objetivo metodológico de cada curso dentro de la estructura global de la institución, las necesidades del alumno, y el papel de estos cursos *on-line* con respecto al plan curricular de cada centro. A continuación, analizaremos la composición de cada curso, considerando los niveles en los que se ha dividido, el tipo de usuario, las horas de dedicación y otros aspectos técnicos como el lenguaje de programación, el tipo de contenidos multimedia o el diseño de la interfaz.

La Universidad de Tokio ofrece dos cursos *on-line* independientes: por un lado, *Dímelo* se ha planteado como un curso completo de enseñanza de español a través de Internet a lo largo de doce temas, que están organizados a partir de las situaciones comunicativas características del nivel A1. Los temas incluyen frases y vocabulario útiles en cada situación. No se incluye ninguna práctica concreta de pronunciación pero sí se ha añadido audios con la lectura de las oraciones que se presentan en cada tema. ARIES ofrece una mayor cantidad de materiales multimedia estructurados por temas culturales. El primer tema está dedicado a los sonidos del español, que se presentan a partir del abecedario junto con una breve descripción en japonés de la pronunciación (o pronunciaciones) de la letra y un archivo de vídeo que muestra la articulación del sonido. Ambos cursos están diseñados en lenguaje PHP y utilizan materiales multimedia (especialmente, audio y vídeo). Todas las explicaciones están en japonés, sin posibilidad de cambiar al español.

3 Curso de pago. Accesible en la siguiente dirección url: <http://aulavirtual.jp>

4 Disponible de forma gratuita (es necesario registrarse) en la siguiente dirección url: <http://cblle.tufs.ac.jp/moodle/menu-index.html>

5 Agradezco, de manera personal, a los responsables de los tres cursos que prestaron su valiosa colaboración para la redacción de este artículo: Prof. Mercedes Castro (Instituto Cervantes de Tokio), Prof. Hiroto Ueda (Universidad de Tokio) y Prof. Tsutomu Kigoshi (Universidad de Chukyou).

El curso de enseñanza a distancia creado por el Instituto Cervantes, AVE, está orientado a cualquier tipo de usuario y dispone de tres modalidades diferentes de trabajo: modalidad semi-presencial, como complemento a las clases presenciales ofrecidas en el Instituto Cervantes, modalidad a distancia no tutorizada y modalidad a distancia tutorizada. La diferencia entre estas dos últimas radica en la posibilidad de disponer de un tutor personal que realice el seguimiento del alumno y en el acceso a una serie de plataformas en las que los alumnos inscritos pueden interactuar mediante chat, *Skype* o correo electrónico. El curso *on-line* está dividido en cinco niveles de conocimiento, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), desde el nivel A1 hasta el nivel C1. A su vez, cada nivel, se subdivide en diferentes módulos, con una dedicación aproximada de 60 horas por módulo. De acuerdo con el MCER, el tiempo de dedicación para cada nivel aumenta de manera exponencial en función del nivel, es decir, los niveles iniciales A1 y A2 tienen una dedicación de 120 horas, mientras que el nivel intermedio B1 dobla el tiempo de dedicación hasta las 240 horas. Cada módulo está compuesto de tres temas, divididos en 9 sesiones y una sesión adicional de materiales complementarios. Cada tres sesiones se incluye un test de autoevaluación, de manera que el estudiante puede comprobar sus progresos y volver a realizar alguno de los apartados si lo cree necesario; al final de cada tema, se presenta una tarea final, en la que el estudiante debe poner en práctica de manera global los conocimientos y habilidades adquiridos en esa unidad. La tarea final está orientada a la modalidad tutorizada, puesto que la mayoría de las actividades deben realizarse entre varios estudiantes. El curso está programado en *Javascript* y utiliza animaciones en formato *Flash*, elementos multimedia (vídeo, audio) y materiales reales. La interfaz, que presenta los menús a la derecha y a la izquierda las noticias del curso y los avisos recuerda, en cierta medida, al utilizado en plataformas docentes tipo Moods. Los contenidos están redactados en español, al igual que las explicaciones; estas últimas disponen de la posibilidad de cambiar la lengua del interfaz al japonés, pero solo en los niveles A1 y A2.

Por último, *TUFS Language Modules* se divide en cinco módulos diferentes (pronunciación, conversación, gramática, léxico según el significado y léxico según la situación comunicativa) para cada lengua. *TUFS Pronunciation Module* dedica un módulo independiente a la presentación de los elementos segmentales y suprasegmentales del español, que se estructura en tres niveles: “Supervivencia”, “Para una comunicación fluida” y “Para lograr una pronunciación nativa”. Cada nivel se divide en varios temas que tratan indistintamente aspectos segmentales y suprasegmentales. En el apartado inicial, “Supervivencia”, se presentan los fonemas del español comparándolos con los fonemas del japonés y se explican las diferencias entre los dos sistemas fonológicos; posteriormente se introducen aquellos fonemas inexistentes en el repertorio fonológico de la lengua japonesa y se relacionan con sus grafías correspondientes. A continuación, algunos temas retoman los fonemas introducidos anteriormente, pero esta vez relacionándolos con las reglas ortográficas del español. Posteriormente, se introducen el acento en español, los patrones acentuales que suponen dificultades concretas en japonés, las normas de acentuación gráfica y se incluyen actividades para determinar la sílaba acentuada de las palabras. El resto de los temas desarrolla algunos aspectos de las normas ortográficas del español e incluyen actividades para que el estudiante practique la escritura y la lectura de palabras españolas. Como se puede comprobar, el primer tema relaciona los aspectos fonético-fonológicos con las normas ortográficas. En el segundo apartado, “Para una comunicación

fluida”, se explican algunos fenómenos como la resilabificación y la sinalefa y la distinción entre acento léxico, acento gráfico y la tonicidad de las palabras gramaticales. Por último, en el apartado “Hacia una pronunciación nativa” se tratan aquellos contextos fonéticos y secuencias de sonidos que pueden producir interferencias en la producción del español por hablantes de lengua japonesa como los diptongos con semivocal /w/, los hiatos, el ensordecimiento de vocales entre consonantes sordas, la coarticulación y el debilitamiento o pérdida de consonantes en contextos de relajamiento. En resumen, en el tema “Supervivencia” se estudian los sonidos del español y todo lo necesario para que la pronunciación sea inteligible. En el tema “Para una comunicación fluida” se tratan aspectos prosódicos y, finalmente, “Hacia una pronunciación nativa” se centra en aquellos fenómenos característicos del habla espontánea que no afectan a la inteligibilidad. El curso está diseñado en la plataforma Moodle, por lo que las actividades no permiten una gran interacción entre el usuario y el ordenador; aún así, debemos destacar que se trata del único curso que está diseñado a partir de un análisis sistematizado de los errores prototípicos de los estudiantes de habla japonesa y de un análisis contrastivo de los sistemas fonético-fonológicos de las dos lenguas (Kigoshi 2004).

5. Contenidos y actividades para la práctica de la expresión oral

5.1 Actividades de audición y repetición de un modelo.

La mayoría de las actividades que se proponen en los tres cursos siguen el esquema siguiente: se ofrece un documento sonoro con palabras, frases o diálogos; a continuación, el estudiante debe repetir lo que ha escuchado. Existen numerosas variantes: algunas actividades añaden documentos escritos con la transcripción del audio y otras incluyen apoyos visuales como fotos o dibujos. Esta actividad tiene como objetivo que el estudiante escuche un documento sonoro en español y repita las veces que sean necesarias hasta que considere que su pronunciación se acerca lo máximo posible a la del modelo. En las actividades no se especifica, tampoco, si el estudiante debe atender a ciertos sonidos concretos, a aspectos prosódicos, a la división de las palabras en sílabas o a la posición del acento. Normalmente estas actividades proponen un solo fichero de audio como modelo, lo que puede resultar un problema a la hora de diferenciar las características generales de la pronunciación española, que se proponen como modelo para imitar, de las variantes individuales del hablante utilizado como locutor. *Dímelo* presenta la actividad con el apoyo del texto escrito, cosa que no sucede en AVE ni en TUFs *Pronunciation Module*.

5.2 Actividades orientadas a la presentación de los sonidos del español, discriminación entre dos sonidos y contraste con los sonidos del japonés

Dímelo, ARIES y TUFs *Pronunciation Module* dedican las primeras sesiones a la presentación del inventario de fonemas del español. En cambio, en AVE este tipo de actividades se encuentra en un apartado llamado “Material complementario”, al que el usuario puede acceder desde el principio, pero que no forma parte de las actividades evaluables del curso. Generalmente, se introducen los fonemas del español a través de las grafías utilizadas para representarlos por escrito, excepto en TUFs *Language Modules*, que utiliza los símbolos fonéticos de la Asociación Fonética Internacional. Una de las particularidades de AVE, que lo diferencia de los otros cursos, es la incorporación de una aplicación que permite que el estudiante pueda grabar su propia voz para

compararla con la del modelo. Para esto es necesario que el estudiante disponga de un micrófono y de unos altavoces conectados al ordenador. *TUFS Pronunciation Module* se centra en las actividades de discriminación entre dos sonidos del español o entre un sonido del español y otro sonido del japonés con características fonéticas similares. Lo más destacable de estas actividades es que se ha optado por utilizar grabaciones de un locutor bilingüe japonés-español. De esta manera, se evita que el estudiante deduzca si un sonido pertenece a una lengua u otra únicamente a partir de la voz del locutor. Consideramos que esta opción puede contribuir de manera notable a la distinción de sonidos muy cercanos entre las dos lenguas pero con realizaciones articulatorias diferentes, como es el caso de la vocal posterior redondeada del español /u/ y la vocal posterior no redondeada del japonés /w/ (Carranza 2008). Por el contrario, *Dímelo* y *ARIES* presentan los sonidos del español a través del abecedario, acompañando cada sonido de documentos sonoros como muestra de la pronunciación de ese sonido en diferentes palabras. *ARIES* incorpora, además, vídeos que muestran la articulación del sonido producido por un hablante. *AVE* incluye, asimismo, vídeos que muestran el movimiento de los labios en el momento de articulación de cada fonema.

5.3 Actividades orientadas a la conversación

TUFS dispone de un módulo independiente dedicado a la presentación de conversaciones y diálogos a través de vídeos: *TUFS Conversation Module*, lo que supone más de un 20% de los materiales del curso orientados a la práctica de la conversación. Este módulo consta de un total de 40 diálogos, organizados en situaciones comunicativas. El reproductor de vídeo permite mostrar la transcripción de los enunciados y la traducción de estos al japonés, así como seleccionar a uno de los participantes del diálogo y “silenciarlo” de manera que el estudiante puede tomar su puesto y producir por sí mismo los enunciados. En *ARIES* también se utilizan vídeos como materiales de enseñanza; sin embargo, parece que no están diseñados como actividad de producción oral sino como actividades de comprensión auditiva. Por último, *AVE* no dispone de actividades específicas orientadas a la conversación.

6. Sistema de evaluación

Los dos cursos *on-line* diseñados por la Universidad de Tokio, *ARIES* y *Dímelo*, no incluyen ningún tipo de evaluación o autoevaluación de los contenidos. Al tratarse de un curso *on-line* que complementa a las clases presenciales, se espera que el profesor encargado de las clases evalúe también los contenidos trabajados por los estudiantes en el curso no presencial. Algunas actividades incluyen un documento en formato Adobe PDF con preguntas para que los estudiantes contesten por escrito como única forma de evaluación de los contenidos del curso *on-line*. Según los profesores encargados de este curso, actualmente se está trabajando para incluir una autoevaluación, aunque no está previsto que el sistema evalúe las actividades de producción oral. En cambio, los módulos de lenguas desarrollados por la *TUFS* disponen de un test de autoevaluación al final de cada módulo. Sin embargo, el test solo comprueba la comprensión oral: la discriminación entre sonidos y la comprensión de palabras. Finalmente, en el curso del Instituto Cervantes, *AVE*, en la modalidad de autoaprendizaje los contenidos de producción oral no disponen de evaluación. En las otras modalidades: tutorizada y como complemento a clases presenciales, el tutor o profesor evalúa las

producciones de los alumnos, bien sea mediante *Skype* o chat, bien corrigiendo las grabaciones que han efectuado los usuarios en las actividades correspondientes. No existe, por ahora, la posibilidad de una autoevaluación de los contenidos correspondientes a la producción oral y a la corrección fonética.

7. Discusión y conclusiones

Una vez analizados los tres cursos, se ha observado que, en cierta medida, todos dedican una serie de materiales y actividades a la enseñanza de la pronunciación, bien sea a través de una descripción de los movimientos de los articuladores en la producción del sonido (TUFs), bien mediante una explicación contrastiva entre los sonidos de las dos lenguas (TUFs y *Dímelo*) o, finalmente, utilizando material multimedia (vídeos y audios) para ofrecer ejemplos canónicos de producción de un determinado sonido (AVE, ARIES y TUFs). En los tres cursos se introducen los sonidos a través de sus grafías correspondientes y siempre que se ofrece un documento sonoro se acompaña con una transcripción. Existe el peligro de que esta opción pueda resultar contraproducente, puesto que, tal como exponen Detey y Nespolous (2008), se ha demostrado que la grafía influye de manera negativa en la percepción de los sonidos de una lengua extranjera por parte de estudiantes japoneses, especialmente, en lo que se refiere a la estructura silábica. Este fenómeno puede llegar a favorecer que el estudiante japonés perciba el sonido a través de las representaciones fonológicas de su lengua materna, y, por consiguiente, perciba vocales inexistentes que obedecen a la necesidad de resilabificar el continuo fónico. Por otro lado, la presentación de los fonemas del español de manera aislada conlleva ciertos problemas metodológicos, ya que el ejemplo, normalmente, no se encuentra contextualizado dentro de una cadena fónica⁶, por lo que no se consideran fenómenos fonéticos como la coarticulación o la influencia del componente prosódico en la articulación del sonido. Asimismo, en la mayoría de los casos solo se ofrece un único modelo que el estudiante debe imitar. Al no disponer de otra muestra que la del modelo canónico que se propone, existe el peligro de que el estudiante no pueda diferenciar cuáles son los rasgos fonéticos propios del fonema o cadena de fonemas que se introducen por primera vez, de los rasgos individuales del locutor utilizado como modelo. Consideramos que es necesario incluir un *input* sonoro lo suficientemente variado como para que el estudiante consiga aislar los rasgos propios del sonido y, así, poder construir una nueva categoría fonológica a partir de estos rasgos. En este sentido destacamos el Módulo de pronunciación de TUFs, que incluye dos locutores (hombre y mujer) y los mantiene a lo largo de todo el módulo.

En lo referente a las actividades dedicadas a la producción oral, nos vemos obligados a apuntar la falta de un objetivo concreto en la mayor parte de los casos, puesto que el único objetivo de estos ejercicios es que el estudiante escuche e intente repetir lo que oye, sin saber si lo ha logrado y en qué grado su producción se acerca a una realización nativa. Se trata de actividades unidireccionales, en las que el estudiante adopta un papel pasivo, ya que no puede interactuar con los materiales que se ofrecen, ni se espera que lo haga —a pesar de que las actividades lo permitirían; por ejemplo, las conversaciones en vídeo de *TUFs Conversation Module* permitirían que el estudiante representara el

6 Excepto el caso de AVE, que sí que contextualiza los fonemas en palabras.

papel de uno de los participantes del diálogo—. El hecho de que estas actividades no sean evaluables puede causar que el aprendiente no le otorgue tanta importancia y pase rápidamente a otra actividad en la que sí va a obtener una puntuación y que va a contribuir en su nota global del curso. Por otro lado, las actividades de audición y repetición de un modelo no parecen metodológicamente adecuadas para corregir los errores de pronunciación, puesto que si el alumno no es capaz de percibir correctamente aquellos contrastes de la lengua-meta que no son fonológicos en su lengua materna es poco probable que pueda llegar a distinguir diferencias significativas entre su pronunciación y la del modelo propuesto⁷.

Respecto a los materiales utilizados, parece que algunos cursos no incluyen materiales diseñados específicamente para la enseñanza asistida por ordenador sino que más bien, en muchos casos, se trata de una digitalización de materiales existentes junto con la incorporación de algunos elementos multimedia. En este sentido, seguimos la propuesta de Blake (2008:11) que asegura que: “merely transforming an activity into a web or CALL format will [not] guarantee its success for students. Again, any activity without adequate pedagogical planning –technologically enhanced or not– will produce unsatisfactory results with students, even if it’s attractive from a multimedia point of view”. Por ello, consideramos evidente la necesidad de crear materiales digitales que aprovechen al máximo las características de este formato. No tiene sentido producir materiales que sean totalmente equiparables a materiales impresos, por lo que es necesario pensar antes cuál es el tipo de contenido que queremos trabajar y decidir posteriormente cuál es la tecnología más adecuada para introducir y ejercitar ese contenido.

Llegados a este punto, sería interesante analizar las ventajas de la incorporación de materiales y cursos *on-line* como herramientas complementarias a la enseñanza presencial de ELE en Japón. En primer lugar, es necesario considerar que la tecnología forma parte de la vida japonesa. El estudiante medio posee un alto grado de formación tecnológica gracias a la amplia difusión de dispositivos tecnológicos como ordenadores, teléfonos móviles, agendas y diccionarios electrónicos, etc., de manera que es de suponer que el aprendiente no necesitará una formación específica y aceptará de forma natural la incorporación de estas tecnologías al aula de ELE. Por otro lado, los cursos de autoformación *on-line* ofrecen la posibilidad de practicar de manera individual, en un ambiente relajado, con la posibilidad de repetir las veces que sean necesarias, es decir, disminuyen la ansiedad que crea la situación de la clase presencial, donde un alumno debe responder frente a otros estudiantes y con un profesor hispanohablante, atento a corregir cualquier fallo de pronunciación. La mayoría de los profesores de español en Japón están de acuerdo en que la ansiedad supone un factor obstaculizador en la práctica de la expresión oral y, en que en muchas ocasiones, puede llegar a provocar situaciones de bloqueo en los estudiantes japoneses. Algunos programas permiten crear plataformas virtuales que imitan el contexto de una clase presencial, pero, a su vez, el alumno puede mantener su anonimato; estos contextos disminuyen el grado de ansiedad y evitan que los factores externos puedan afectar la atención del estudiante. En segundo lugar, el uso de materiales multimedia contribuye a aumentar la cantidad de *input* sonoro que reciben los aprendientes, además

⁷ Esta metodología sigue el concepto de “criba fonológica” y “sordera fonológica” expuesto por Trubetzkoy (1939) y que representa la base del método verbo-tonal de corrección fonética (Renard, 1979).

de ofrecer una mayor variedad en lo referente a los modelos de lengua con los que se entrena el oído. Todo ello repercutiría en una posible mejora en la identificación de las unidades fonológicas y de los patrones melódicos y acentuales, y en la distinción de los límites de palabra (Frommer 2006:80, Ellis 1986). Finalmente, es necesario apuntar las ventajas indiscutibles de la enseñanza asistida por ordenador frente a la enseñanza presencial en lo referente a la usabilidad y a la personalización de los contenidos. La mayoría de los cursos *on-line* permiten un acceso ilimitado sin restricciones horarias, frente a la dedicación limitada de las clases presenciales y a la necesidad física de realizarse a una hora y en un lugar determinados. Este es un aspecto crucial, ya que los usuarios tienen la posibilidad de acceder al curso dónde y cuándo quieran sin limitaciones; es decir, pueden establecer su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Varios cursos, como el AVE del Instituto Cervantes, permiten establecer hasta tres ritmos diferentes de trabajo, según el tiempo de dedicación del estudiante. Asimismo, el estudiante puede controlar en todo momento la situación de aprendizaje, repetir la actividad las veces que necesite, adaptar el grado de dificultad, o decidir el orden en el que quiere realizar las actividades. Este aspecto es interesante puesto que permite al estudiante organizar su tiempo de trabajo y reforzar aquellos aspectos que le presentan más dificultades, lo que resulta útil en muchas situaciones, por ejemplo, para la preparación de un examen⁸. Sin embargo, la ausencia de autoevaluación en la mayoría de estos cursos no permite que el aprendiente sea consciente de su progreso ni que conozca y evalúe sus errores; por lo tanto, esto disminuye considerablemente las ventajas de la enseñanza asistida por ordenador frente a la enseñanza presencial. Por otro lado, la mayoría de los materiales analizados presentan un cierto grado de interactividad con el usuario, aunque muchos no ofrecen *feedback* en las actividades dedicadas a la expresión oral o a la corrección fonética.

Como conclusión, nos gustaría añadir un comentario sobre las posibles ventajas que supondría la aplicación del reconocimiento automático del habla como una herramienta disponible en las actividades de producción oral en los cursos de ELE diseñados para alumnos de habla japonesa en el futuro. Por un lado, permitiría la autoevaluación, una función que los sistemas actuales todavía no han desarrollado para las actividades de producción oral. Únicamente AVE dispone de una actividad de grabación de la propia voz y de comparación con modelos producidos por nativos, a pesar de que la forma de evaluar este ejercicio depende únicamente de la capacidad del alumno de diferenciar su producción respecto a la del modelo, por lo que resulta una evaluación excesivamente subjetiva. Además, esta evaluación permitiría proporcionar un *feedback* significativo al estudiante; es decir, el propio sistema evaluaría la producción y determinaría en qué medida se asemeja a los patrones utilizados como modelo de evaluación para, posteriormente, determinar cuáles son los errores de pronunciación específicos del estudiante y cómo este puede corregirlos, al igual que sucede en las actividades de gramática o de vocabulario. Por otro lado, este tipo de actividades centraría la atención del estudiante en el componente fónico de la lengua, independientemente del significado. La mayoría de las actividades de producción oral no distinguen claramente estos dos objetivos pidiendo al estudiante que produzca mensajes significativos y adecuados a la situación, lo que

8 En Japón existen programas informáticos dedicados exclusivamente a la preparación de exámenes oficiales, sin embargo, por ahora no contamos con ninguno exclusivo para la preparación del DELE.

conlleve que este estudiante fije su atención principalmente en el significado y no en la forma. En último lugar, la posibilidad de practicar de manera indefinida y sin restricción horaria con el sistema puede llegar a suplir, en cierta medida, la dificultad de interactuar con hablantes nativos de español. Esto es especialmente útil en países como Japón, en los que no abundan los hablantes nativos de lengua española. Consideramos que si los cursos on-line analizados fueran capaces de incluir un sistema de autoevaluación de la producción oral esto supondría un avance considerable en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador y una oportunidad de desbancar los recelos que todavía puedan existir hacia esta forma de aprendizaje.

En este artículo se ha tratado de mostrar algunas razones que contribuyen a considerar la práctica de la expresión oral y la enseñanza de la pronunciación en el contexto de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. La posibilidad de diseñar una metodología centrada en la atención a la forma fonética, considerando las necesidades individuales del usuario, con capacidad de uso ilimitado y que potencie la producción individual son, a nuestro entender, factores esenciales para superar las dificultades que existen en la dedicación al desarrollo de las habilidades de expresión oral durante las clases presenciales de español. Por otro lado, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación adaptadas a la enseñanza del español como lengua extranjera plantea la necesidad de un marco metodológico común, que garantice la adecuación de las actividades a los objetivos pedagógicos de cada curso. Recordemos, en palabras de Blake (2008:131-132), que lo importante no es qué tecnología específica se utiliza, sino *cómo* se utiliza esta tecnología, en virtud de un mejor aprovechamiento del tiempo de dedicación por parte del profesor y de los aprendientes, y de una mejora significativa de las producciones. La tecnología no es una metodología diferente, sino una herramienta aplicable a cualquier metodología. En el caso de la enseñanza de español en Japón, parece que las características de los estudiantes permitirían la incorporación de cursos on-line como complemento a las clases presenciales, y contribuirían a desarrollar aquellas habilidades que, debido a los factores expuestos a lo largo de este artículo, son más difíciles de practicar en el contexto del aula; entre ellas, la expresión oral. Esta aproximación debería considerar las dimensiones de la auto-evaluación y del feedback individualizado en relación con las actividades diseñadas para practicar la expresión oral, factores que consideramos decisivos para motivar una metodología de enseñanza centrada en el alumno, así como un desarrollo de la independencia por parte del estudiante en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera.

Bibliografía

- Blake, R. J. (2008), *Brave New Digital Classroom: Technology and foreign language learning*, Washington D.C., Georgetown University Press.
- Cárdenas, A. (1990), "La 'enseñanza' por medio de la elaboración de proyectos: una alternativa más para las clases de conversación de niveles intermedio y avanzado", *Actas del I Congreso de la Confederación Académica Nippón-España-Latinoamérica*, 66-102.
- Cárdenas, A. (1995), "Kenshuu Ryokoo y las prioridades de los estudiantes japoneses: un reporte preliminar", *ACADEMIA Literature & Language*, N° 58, 245-266.
- Cárdenas, A. (2001), "La Evaluación de la Expresión Oral en los Exámenes de los Diplomas de

- Español como Lengua Extranjera: Una Guía para Profesores y Estudiantes”, *ACADEMIA Literature & Language*, Nº 69, 25-67.
- Carranza, M. (2008), “Fenómenos de interferencia fónica relacionados con el fonema / / en la interlengua de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera”, *Estudios Lingüísticos Hispánicos*, Nº 23, 1-22.
- DeHaan, J.,- Reed, W. M.- Kuwada, K. (2010), “The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall”, *Language Learning & Technology*, Nº 14(2), 74-94.
- Detey, S.- Nespoulous, J. L. (2008), “Can orthography influence second language syllabic segmentation? Japanese epenthetic vowels and French consonant clusters”, *Lingua*, Nº 118, 66-81.
- Ellis, R. (1986), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Frommer, J. (2006), “Wired for Sound: Teaching Listening via Computers and the World Wide Web”, R. P. Donaldson & M. A. Haggstrom (ed.), *Changing language education through CALL*, 67-93, Abingdon, Routledge.
- Hincks, R. (2003), “Speech Technologies for pronunciation feedback and evaluation”, *ReCALL*, Nº 15(1), 3-20.
- Hiroyasu, Y. (2010), “La situación de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en Japón”, *Encuentro de profesores de ELE: Experiencias en el mundo universitario de Asia – Serie Cultura Hispánica*, Nº 18, 37-46. Tokio, Instituto Europeo de la Universidad de Sophia.
- Kigoshi, T. (2004), “The Creation of the TUFS Pronunciation Module”, *The First International Conference on Linguistic Informatics –State of the Art and Future–*, Tokyo University of Foreign Studies (TUFS).
- Llisterri, J. (2007), “La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador”, *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*, 91-120, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia - AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- Neri, A.- Cucchiarini, C.- Strik, H. (2001), “Effective feedback on L2 pronunciation in ASR-based CALL”, *Proceedings of the workshop on Computer Assisted Language Learning. Artificial Intelligence in Education Conference*, 40-48, San Antonio, Texas.
- Neri, A.- Cucchiarini, C.- Strik, H. (2002), Feedback in Computer Assited Pronunciation Training: technology push or demand pull? *ICSLP 2002 - INTERSPEECH 2002. Proceedings of the 7th International Conference on Spoken Language Processing*, Denver, Colorado.
- Renard, R. (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.
- Stockwell, G. (2010), “Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform”, *Language Learning & Technology*, Vol. 14(2), 95-110.
- Trubetzkoy, N. S. (1939), *Grundzüge der Phonologie*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht (trad. esp. 1973 *Principios de fonología*, Madrid, Cincel)