

Dificultades fonético-fonológicas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español

MARTA MUÑOZ TORRES

Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (China)

1. Introducción

Cuando nos planteamos realizar este taller y tras haber estudiado la literatura relacionada con el tema, se nos plantea la duda de cuán importantes son las creencias para el profesor a la hora de abordar la pronunciación en clase. Verdía (2002) estudia los factores afectivos relacionados con el aprendizaje de la pronunciación en clase de ELE señalando la relevancia de las creencias de los alumnos. Utilizaremos algunos de sus resultados para introducir nuestro tema, además de poner en evidencia algunas creencias de profesores de ELE —como docentes (sin perder de vista que también las tienen como discentes¹)— y alumnos sinohablantes que se han obtenido a través de dos encuestas realizadas a tal propósito.

No obstante, queremos que quede patente que esta es una mera introducción que permita al profesor de idiomas reflexionar acerca de la importancia de la pronunciación para, después, señalar algunas de las dificultades más comunes en la pronunciación a las que se enfrentan nuestros estudiantes chinos en el aula, así como considerar algunas técnicas para enseñar pronunciación, para finalizar con una propuesta didáctica.

Comencemos este taller mostrando a los profesores presentes ciertas afirmaciones² relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación y preguntándoles si se identifican con las mismas. Como la investigadora citada subraya, es cierto que los factores biológicos, así como los psicológicos o los socioculturales pueden condicionar en cierta manera el aprendizaje de la pronunciación, aunque «ninguna de estas variables impone un límite absoluto» (Verdía, 2002: 226). Y lo que es más importante para ejemplificar nuestro propósito:

De la misma manera que las creencias de los alumnos afectan a su aprendizaje, las creencias que tienen los profesores respecto a sus alumnos y al aprendizaje de la pronunciación influirán en su forma de enseñar y, por ende, en los resultados que alcancen sus alumnos. El profesor debe ser el primero en creer que el aprendizaje de la

¹ Usó (2009) señala que las investigaciones de Golombeck (1998) muestran lo mucho que están influenciados los docentes en la práctica de su enseñanza por sus propias experiencias de aprendizaje, además de por su experiencia como profesores.

² Relacionadas con la nacionalidad: «Los españoles tenemos mala pronunciación», «A estas alturas de mi vida es difícil que yo mejore mi pronunciación»; con la edad: «Empecé a estudiar esta lengua demasiado tarde»; con un autoconcepto positivo: «Tengo buen oído»; con un autoconcepto negativo: «Yo en particular, soy mala pronunciando; soy incapaz, a veces» (Verdía, 2002: 226-227).

pronunciación es posible independientemente de los factores condicionantes, y de que no tiene por qué ser especialmente duro (Verdía, 2002: 226).

A continuación, se les mostrarán a los presentes cuatro preguntas³ relacionadas con sus propias creencias acerca de la importancia de la enseñanza de la pronunciación, su introducción en el aula y el grado de satisfacción con dicha actuación⁴. Posteriormente se contrastarán las reflexiones de los presentes con los resultados que ha arrojado dicha encuesta al realizarla a doce docentes de ELE/L2 previamente. Asimismo, se contrastarán dichos resultados con las respuestas obtenidas de otra encuesta⁵ realizada por doce estudiantes sinohablantes de español con diferentes niveles de aprendizaje.

En cuanto al nivel de importancia (primera pregunta de ambas encuestas), la nota mínima que se encontró entre las respuestas de los docentes fue de un 2, mientras que la máxima fue un 8, siendo la nota media de los doce participantes un 6,5. Esto contrasta con las respuestas de los estudiantes —aunque la pregunta no sea exactamente la misma, sí se encuentran aquí ciertas similitudes—, cuya nota mínima fue de un 8, la máxima de un 10 y la media de todos los estudiantes, de un 9,25. Estos resultados concuerdan con las afirmaciones que los investigadores realizan (Verdía, 2002, entre otros) acerca del interés que siempre han mostrado los alumnos acerca de su corrección fonética.

En lo referente al porcentaje relacionado con la introducción de la pronunciación que hacen los docentes en el aula, la puntuación mínima es del 5%, la máxima, del 80%, aunque la nota media final es de 29,60%. *¿Consideras que es suficiente?* era la tercera pregunta; casi un 60% de los profesores encuestados afirman que no. De esta forma, se podría subrayar que, de acuerdo con estos resultados, los docentes no se sienten satisfechos con el tratamiento de la pronunciación en el aula. Estas son algunas de las afirmaciones que nuestros informantes realizaron: «no tengo tiempo, he de cumplir antes otros objetivos»; «la pronunciación sólo es una pequeña parte de la expresión oral»; «en los primeros estadios del aprendizaje sí la enseño explícitamente, después, a través de la lectura y la audición»; «sólo enseño pronunciación si encuentro problemas de inteligibilidad»; «me falta preparación para hacerlo»; «necesito mejorar las técnicas que utilizo para

³ 1. Como profesor de ELE/L2, ¿qué importancia le darías a la enseñanza de la pronunciación en el aula? (Puntúa del 1 al 10, siendo 10 la puntuación máxima y 1, la mínima); 2. De los contenidos que impartes en tus clases, ¿qué porcentaje, aproximadamente, le dedicas a la enseñanza de la pronunciación o su corrección tanto de forma implícita como explícita? 3. ¿Lo consideras suficiente teniendo en cuenta tu respuesta en la pregunta 1? 4. En caso de respuesta negativa, ¿a qué crees que se debe?

⁴ Nos gustaría aclarar aquí que, aunque somos conscientes de que las reflexiones estaban dirigidas por las cuestiones propuestas —en ambos cuestionarios—, otros temas relevantes surgieron de sus respuestas.

⁵ Las preguntas que se les propuso a estos doce estudiantes fueron: 1. ¿Es importante aprender pronunciación para aprender español? (Puntúa del 1 al 10, siendo 10 la puntuación máxima y 1, la mínima); 2. ¿Por qué es importante para ti? 3. En lo referente a la pronunciación, ¿qué te crea más dificultades (b/p, t/d, s/c, g/k, r, rr, otras consonantes, las vocales, acento, entonación, etc.)? ¿Sigues teniendo que trabajarlos o ya los has superado?; 4. ¿Cuándo es más importante aprender fonética?

- Al principio de mis estudios de español (1º año de la carrera); - En un nivel intermedio (2º y 3º año de la carrera); - Siempre es importante.; - No es realmente importante.

que las actividades sean más divertidas y no se repitan tanto»; «el material debería ser más adecuado»; «debería trabajarla más, tanto de forma explícita como implícita»⁶.

A partir de estas afirmaciones, surgen las siguientes dudas: ¿Son otros objetivos más importantes? ¿Qué relevancia tiene la pronunciación en relación con otras actividades de la lengua? ¿Cuándo es necesario enseñar pronunciación? ¿Sólo hay que hacerlo en caso de incomprensión? ¿Qué preparación necesita tener el profesor? ¿Cómo puedo enseñar pronunciación? ¿Qué técnicas puedo utilizar? De esta forma, este taller pretende, si no aclarar todas estas dudas, arrojar un poco de luz a este respecto.

2. Breve historia de la enseñanza de la pronunciación en el aula de idiomas⁷

Para comenzar, parece importante hacer un breve repaso general al tratamiento que se le ha dado a la enseñanza de la pronunciación en el aula de idiomas a lo largo de los años, como recordatorio y como base para ofrecer un apropiado estado de la cuestión.

Hasta el siglo XIX, el método gramática-traducción obvió completamente la enseñanza de la pronunciación al tener como único objetivo el desarrollo de la expresión escrita y la competencia lectora. Fue a partir de 1890 con el Movimiento de Reforma, el desarrollo del Método Directo y la fundación de la Asociación Fonética Internacional (AFI) cuando los investigadores situaron la pronunciación en una posición central en el aprendizaje (Iruela, 2007a) a través de la creación del alfabeto fonético internacional y los estudios fonéticos de las lenguas y análisis contrastivos entre las mismas.

Con la llegada de los enfoques audiolingual, situacional y audiooral en los años 50, se unían las imitaciones y las repeticiones al trabajo con pares mínimos, actividad derivada del método anterior, siendo el objetivo alcanzar el acento nativo. No obstante, y como señala Gil (2007) en palabras de Villaescusa (2010b), estas actividades resultaban aburridas y no conseguían la finalidad propuesta. Por su parte, los estudios de Chomsky y los englobados dentro de la psicología cognitivista ya en los 60 consideraron que los esfuerzos para alcanzar dicho objetivo no compensaban tras la definición por parte de Lenneberg (1967) del llamado *periodo crítico* — momento en el que dejan de darse las condiciones biológicas para alcanzar una pronunciación nativa— (Verdía, 2002).

Paralelamente, apareció el Método Verbo-Tonal, fundamentado en los estudios del croato Guberina en los que se investigaban tratamientos para personas con problemas auditivos. En los años 60, un profesor de lingüística francés, R. Renard, aplicó las investigaciones de Guberina al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras enunciando el Método Verbo-Tonal y que se fundamenta en el concepto de sordera fonológica, por el que los aprendientes de un idioma no son capaces de percibir sonidos si no forman parte del sistema fonológico de su lengua

⁶ Usó (2009) realiza una investigación muy exhaustiva sobre las creencias en la enseñanza de la pronunciación en docentes de ELE que puede encontrarse en: http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf

⁷ Como señala Verdía (2002), Celce-Murcia et al. (1996) dedican un capítulo completo a la historia de la pronunciación en el aula de idiomas en su libro *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*.

madre⁸. Dicho método sigue siendo actualmente pilar fundamental de muchas investigaciones y aplicaciones didácticas⁹.

Así, y como señala Iruela (2007b) «la enseñanza de la pronunciación tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta». La aparición del Método Comunicativo, por su parte, defendía, sobre todo en sus primeras etapas, propuestas centradas exclusivamente en la comunicación, en las que la pronunciación quedase integrada, por lo que la enseñanza de la pronunciación como tal quedó relegada a un segundo plano.

En la década de los 90, y desde entonces, se ha dado un resurgimiento del estudio de la pronunciación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Morley, 1991, Murphy, 1991, Brown, 1995, Celce-Murcia et al. 1996 en Iruela, 2007b), en el ámbito de la enseñanza del español (Poch, 1999; Verdía, 2002; Llisterri, 2003a, 2003b; Gil, 2007; Iruela, 2007a, 2007b) y en el ámbito de la enseñanza del español en el alumnado chino (Cortés, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2007, 2009a, 2009b; Wang, 2001, 2007; Blanco, 2004; Planas, 2009; Villaescusa, 2010a, 2010b; Chen, 2011 o Briz, 2011, entre otros).

De esta forma, y aunque durante décadas la enseñanza de la pronunciación ha sido tratada de diferentes maneras, parece evidente que los autores están de acuerdo en que su tratamiento en el aula es necesaria. Iruela (2007a), a través de su artículo *¿Qué es la pronunciación?*¹⁰ nos lo demuestra claramente al relacionar la pronunciación con el resto de actividades de la lengua enunciadas por el MCER.

3. Propuesta de trabajo

Como hemos señalado previamente, y partiendo de las indicaciones metodológicas de Llisterri (2003, también puesta en práctica en cuanto a patrones melódicos por Briz, 2011), comenzaremos esta propuesta con un somero estudio de los problemas, sobre todo en su vertiente productiva, que enfrentará el estudiante chino de español desde el análisis contrastivo de ambas lenguas. Más tarde, pondremos en evidencia la importancia de la observación de la interlengua de los alumnos que debe realizar el profesor, e incluiremos algunos ejemplos, para continuar con una breve elaboración de una posible jerarquía de errores, además de realizar una reflexión acerca de la progresión de los contenidos; finalizaremos con la presentación de algunas técnicas a través de una propuesta didáctica basándonos en el material *¿Sabes?1* de la editorial SGEL. De esta forma, intentaremos cumplir con algunas de las necesidades que tiene un profesor de idiomas a la hora de enseñar pronunciación según Cortés (2010c), y que serían conocer los conceptos básicos sobre fonología española, los principios generales sobre los procesos de aprendizaje y procesamiento del componente fónico, además de técnicas de enseñanza y corrección de la pronunciación.

⁸ Para saber sobre los principios del Método Verbo Tonal: Gil (2007). También puede encontrarse un aclaratorio resumen de los mismos en Villaescusa (2010b).

⁹ Un ejemplo lo encontramos en la propuesta de Briz (2011), aunque ampliada basándose también en otras teorías, en el que se trabaja la entonación de las interrogaciones en el aula de español en el contexto chino.

¹⁰ No nos pararemos aquí a enumerar los beneficios del aprendizaje de una correcta pronunciación. Para saber más, puede consultarse el citado artículo de Iruela (2007a) en <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/primera.html>

3.1. Principales dificultades que encontrará el alumno chino partiendo del análisis contrastivo

Según la teoría propuesta por Fledge (1987a, en Llisterri, 2003) basada en el criterio de similitud fonética, los sonidos idénticos en la L1 y en la L2 no supondrán dificultades en el aprendizaje; aquellos sonidos totalmente nuevos, sin equivalencia en la L2 tampoco; serán los sonidos similares en la L1 y en la L2 los que producirán el efecto de interferencia y que tendrán como resultado problemas en el aprendizaje. Sin embargo, dicha teoría no se muestra plausible en su totalidad considerando las lenguas que nos ocupan, pues nuestra propia experiencia nos muestra cómo estudiantes chinos encuentran dificultades en la articulación de la vibrante alveolar múltiple /r/, en particular, en los niveles iniciales, aunque no sólo, y este sonido no es propio de su sistema.

Gracias a los estudios sobre el componente fónico en el aula de ELE y al detallado análisis contrastivo chino-español realizado, en primer lugar, por Cortés (2009c) como, más tarde, por otros autores citados anteriormente podemos pasar a enunciar directamente cuáles son las dificultades de pronunciación tanto en el plano segmental como en el suprasegmental que se encontrará el estudiante chino de español a partir de la comparación teórica que estos investigadores realizan, y que se ha mostrado más eficaz en el ámbito práctico.

Aunque se ha considerado el completo listado de aspectos que Llisterri (2003:6) enuncia como necesarios para realizar una evaluación sistemática de la pronunciación de ELE/L2, y por tanto, que deberían ser considerados en la fijación de objetivos, así como en los apartados que propone Planas (2009) en su trabajo *Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos*, en este trabajo hemos optado por trabajar, en el plano segmental, las dificultades articulatorias de vocales y consonantes y en el plano suprasegmental, los patrones melódicos ligados a la modalidad oracional.

3.1.1. Plano segmental

En lo referente a los fonemas vocálicos, y al estar el sistema vocálico español incluido dentro del chino, se predice que el estudiante de español en este país no se enfrentará a ninguna dificultad en su pronunciación (Cortés, 2009c). No obstante, Planas (2009) nos advierte que, debido a la multiplicidad de equivalencias entre grafía y sonido en las vocales chinas, «los estudiantes chinos tienden a articular la e española de forma más abierta y más posterior» (Planas, 2009: 12)¹¹.

En cuanto a los fonemas consonánticos¹², y tras estudiar las diferencias fonémicas entre ambos idiomas, los investigadores (Cortés, 2002; Chen, 2011) llegan a las siguientes conclusiones¹³: el estudiante sinohablante encontrará dificultades entre:

¹¹ Para una explicación más detallada, puede consultarse dicho artículo en línea en la dirección: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_04Planas.pdf?documentId=0901e72b80dd6fd8

¹² Para una ampliación del estudio contrastivo entre ambos idiomas: Cortés (2009e).

¹³ Puede consultarse un cuadro de los fonemas consonánticos contrastados en Cortés (2009c: 6).

1. la fricativa alveolar sorda /s/ y la fricativa dental sorda /θ/, que no existe en chino;
2. la aproximante lateral alveolar /l/, la vibrante alveolar simple /r/ y la vibrante alveolar múltiple /r/. /l/ y /r/ son dos alófonos en chino y /r/ no existe en chino;
3. la oclusiva bilabial sorda /p/ y su correlata sonora /b/, la oclusiva alveolar sorda /d/ y su correlata sonora /t/ y la oclusiva velar sorda /k/ y su correlata sonora /g/. Todas las oclusivas en china son sordas, siendo la oposición fonológica entre no aspiradas y aspiradas: /p/ - /p^h/, /t/ - /t^h/ y /k/ - /k^h/ (Cortés, 2009e).

Por su parte, Chen (2011) analiza en profundidad estos errores en los niveles iniciales y nos aporta los siguientes datos¹⁴: en cuanto a la oposición entre oclusivas sordas /p, t, k/ y sus correlatas sonoras /b, d, g/, este autor señala que un 94% de los alumnos analizados sustituye las sordas por las sonoras, mientras que un 62% pronuncia las sonoras como sordas, indicándonos que estos estudiantes son más capaces de hacer vibrar las cuerdas vocales, aunque sea un fenómeno que no está presente en la lengua china.

Siguiendo con las oclusivas sonoras, Chen señala que un 29% de los alumnos no realizan el proceso denominado relajamiento cuando las oclusivas sonoras se encuentran en posición intervocálica transformándose en fricativas /β, ð, γ/ al cambiarse el punto de articulación.

En cuanto a la vibrante alveolar múltiple, el estudio de este autor señala que un 81,5% de los analizados no son capaces de producirlo, mientras que un 18,5% lo pronuncian como la vibrante simple /r/, afirmando que esta laguna fonológica es la razón de esta dificultad, lo que se muestra incoherente con los dictados de Fledge tratados previamente. También se señala en este estudio la confusión entre la aproximante lateral alveolar /l/, la vibrante alveolar simple /r/, que como se ha dicho son alófonos en chino, es decir, «variantes contextuales de un mismo fonema» (Gil, 2007: 536), siendo el rasgo distintivo su continuidad. Los alumnos que presentan esta dificultad articulan /r/ como /l/ (Chen, 2011). Es más, nuestra experiencia nos dice que este error persistirá en estadios más avanzados del aprendizaje, al haberse analizado durante las exposiciones orales de un grupo de 60 alumnos del tercer año académico y en donde se muestra persistente.

Para finalizar, y en lo relativo a la oposición de la fricativa alveolar sorda /s/ y la fricativa dental sorda /θ/, ningún estudiante muestra problemas en la pronunciación de esta última. Su autor, además, sólo señala que uno de los estudiantes «hace interdental la s en la palabra *sincero*», atribuyendo este error «al comportamiento adelantado de interdentalizar el sonido alveolar, ya que sí hay un sonido [θ] al inicio de la siguiente sílaba» (Chen, 2011: 60). Esto unido a la propia experiencia y al análisis previamente señalado nos permite asegurar que, siguiendo, ahora sí, la teoría de Fledge, los estudiantes, en realidad, no se enfrentan a grandes dificultades en la pronunciación de /θ/ ni en su oposición con /s/.

3.1.2. Plano suprasegmental

Como hemos indicado previamente, sólo trataremos aquí las dificultades que encontrarán los estudiantes chinos en relación con los patrones melódicos ligados a la modalidad oracional.

¹⁴ Señalaremos aquí los datos que, a nuestro juicio son más relevantes; no obstante, sería interesante para el profesor consultar otros problemas que apunta este autor.

Según Planas (2009), los errores de articulación no suponen un problema de comunicación grave, no obstante, sí que lo serían aquellos relacionados con la entonación. De esta forma, Cortés (2005) a través de un análisis experimental del aprendizaje de la entonación española nos informa de que: 1. la entonación enfática es aquella más problemática para los sinohablantes, tanto en su percepción como en su producción; 2. la entonación interrogativa sin marca gramatical (preguntas absolutas) también plantea dificultades; 3. el orden natural de aprendizaje es, en primer lugar, de los enunciados declarativos, en segundo, de la entonación relativa a las preguntas con marca gramatical, en tercer lugar, de las preguntas absolutas y, en último lugar, de los enunciados enfáticos, hecho que puede deberse a que este tipo de entonación es menos sistemática y aparece en menor número en el discurso de los nativos, por lo que los aprendientes están menos expuestos a la misma y, por lo tanto, su fuente de input es menor.

3.2. Observación de la interlengua

Como Llisterri (2003, en Briz, 2011) señala, tras conocer las posibles problemáticas a las que el alumno podrá enfrentarse gracias al estudio contrastivo de ambas lenguas, el docente deberá realizar un análisis de la interlengua de los estudiantes, aún más, al encontrarse en un país como China, con una gran variedad lingüística gracias a su amplio abanico de lenguas y dialectos.

A modo de ejemplo, recogeremos algunos de los apuntes que los autores consultados señalan en relación con los problemas de articulación de ciertas zonas. Según Cortés (2010c), los alumnos taiwaneses no encontrarán problema alguno en la producción de la nasal palatal /ɲ/, al afirmar que dicho sonido existe en taiwanés (dialecto de la lengua min) y, por lo tanto, no supone alguna dificultad para sus alumnos. Para Chen (2011), los únicos que podrían ser capaces de pronunciar la vibrante múltiple de una manera natural en los primeros estadios de aprendizaje del español, y siempre considerando la teoría contrastiva descriptiva, serían aquellos que hablasen algún dialecto de la zona de Xinjiang (dentro del alfabeto del kazajo, por ejemplo, —lengua de la familia túrquica— sí está presente la /r/) pues dichos estudiantes no sufrirían la llamada sordera fonológica. Asimismo, este autor, que realiza una comparación entre un grupo de estudiantes provenientes de Shanghái y sus alrededores, y otro grupo de alumnos que provienen de otras zonas de China, indica que es posible que el hecho de que el primer grupo sea el que muestre menos dificultades en la distinción de las oclusivas sordas y sonoras se deba a que estos alumnos comparten el dialecto *wu*, que se caracteriza por la presencia de la sonoridad, así como de la sordera, en sus consonantes. Por otro lado, y tras una entrevista personal con una docente china de español en la provincia de Sichuan, se nos indicó que los estudiantes de español de aquella zona se enfrentaban a dificultades en la diferenciación de la nasal alveolar /n/ y la aproximante lateral alveolar /l/, problema con el que ya se enfrentaban en la pronunciación del chino mandarín.

Como puede observarse, cada zona, región, provincia o ciudad de China poseerá características particulares en su sistema fónico, por lo que se muestra necesario que, antes de que el docente realice una intervención didáctica en el aula, conozca cuál es la interlengua de sus estudiantes. Para ello, Llisterri (2003: 6) señala algunas pruebas que podrían ayudar al docente a realizar el estudio de la interlengua que nos ocupa matizando que, aunque no se trate de pruebas, en algunos casos, creadas con tal propósito, pueden ayudar al docente en esta tarea.



3.3. Jerarquía de errores y progresión de los contenidos

Como Llisterri (2003: 8) señala, sería apropiado establecer un criterio comunicativo a la hora de jerarquizar los errores, creando tres categorías: 1. problemas que imposibilitan la comunicación; 2. aquellos que la dificultan; y 3. aquellos que no la dificultan aunque no coincidan completamente con el sistema objeto de estudio. Aunque esta sistematización nos parece adecuada, pues atiende a la inteligibilidad de la producción oral, hasta ahora no se han realizado estudios exhaustivos que clasifiquen exhaustivamente los errores según esa jerarquía. Briz (2011) realiza una aproximación en cuanto al error en la entonación en las preguntas de respuesta sí/no; no obstante, y como esta misma autora indica, se muestra necesario un análisis más detallado que arroje luz entre la comunidad docente. Lo que sí se recomienda desde aquí es que, mientras que el profesor realice la observación de la interlengua, tenga presente dicha jerarquía con el objetivo de tomar medidas en próximas clases, siguiendo el *Principio zoom* que más tarde se explicará.

En cuanto a la progresión de los contenidos, Cortés (2002, en Villaescusa, 2010b) expone que pueden secuenciarse los contenidos, en particular los prosódicos, considerando su facilidad, su frecuencia o su utilidad. No obstante, otros autores (Iruela, 2007b; Briz, 2011, entre otros) apuestan por la adaptación de la secuenciación de actividades que propone Littlewood (1992) por la que se realizará una progresión comenzado por actividades *capacitadoras*: 1. conocer los elementos fónicos; 2. ser capaz de percibirlos y producirlos, y 3. utilizarlos en un contexto en el que no sea necesaria la comunicación; hasta llegar a actividades propiamente *comunicativas*: 1. comunicar utilizando elementos fónicos predeterminados y 2. comunicar usando esos elementos fónicos sin determinar¹⁵.

De esta forma, los investigadores (Peris, 1996; Iruela, 2007b; Villaescusa, 2010b, entre otros) coinciden en que tanto la atención a la forma como al significado deben estar presentes siempre en el aula, basándose tanto en los datos de los que dispone previamente el docente —gracias al análisis contrastivo de los sistemas fonológicos de ambas lenguas y al estudio de la interlengua—, como al establecimiento previo de unos objetivos y a la observación que el propio profesor haga de las intervenciones de sus alumnos en el aula. Firth (1992, en Iruela, 2007b: 8), por su parte, enuncia el llamado *Principio zoom*, por el que el docente pasa «del interés por la efectividad general de la comunicación a la atención a un aspecto específico y viceversa». Ante esto, se recomienda utilizar un método ecléctico, basado en la observación de las necesidades de nuestros estudiantes.

En lo referente a la oposición plano segmental-plano suprasegmental, siempre Iruela señala varias investigaciones (Anderson-Hsieh *et al.*, 1992; Bannert, 1995; Jilka, 2000, entre otros) que demuestran que las dificultades en la prosodia influyen más en la inteligibilidad de los aprendientes que aquellas en los elementos segmentales; tesis que, por otra parte, apoya Planas (2009). Asimismo, Villaescusa (2010b) expone que el Método Verbo-Tonal prioriza la enseñanza de

¹⁵ En su artículo, Iruela (2007b) expone cómo esta división en las actividades (*capacitadoras* y *comunicativas*) ha sido enunciada y nombrada de diferentes maneras según el autor: Rivers y Temperley (1978) lo llaman *adquirir y usar una habilidad*; *enseñanza analítica* y *enseñanza experiencial* serán las elecciones de Stern (1992); Ellis R. (1992) lo enunciará como *intervención indirecta* y *directa*; todas ellas siguen la misma línea: actividades centradas en la forma y actividades centradas en el significado.

los elementos suprasegmentales pues, según esta teoría, los niños aprenden a identificar la entonación, el acento y el ritmo antes que los sonidos¹⁶.

Por otro lado, los materiales que se encuentran en el mercado presentan los contenidos partiendo del plano segmental hasta llegar al suprasegmental (Llisterri, 2003; Cortés, 2009c). Ante esta situación, lo que se propone es que el docente adopte un punto de vista pragmático, integrando ambos contenidos y realizando una progresión de ambos planos en paralelo. Además, a este respecto, no podemos olvidar que los estudiantes posiblemente nos demanden ese contenido relacionado con lo segmental, al ser más conscientes de las diferencias.

3.4. Aplicación didáctica

Para la elaboración de esta aplicación didáctica, se ha decidido tomar en consideración el manual *¿Sabes? A1*, de la editorial SGEL al ser uno de los primeros materiales creados y elaborados considerando el destinatario sinohablante. En particular, hemos seleccionado el nivel inicial atendiendo a las creencias que, tanto profesores como alumnos, enunciaron en la encuesta mencionada al principio de este artículo¹⁷.

Asimismo, y por cuestiones de tiempo y espacio, sólo seleccionaremos las dificultades segmentales y suprasegmentales que resulten más problemáticas para los estudiantes sinohablantes atendiendo a los estudios de Chen (2011), que se ocupa del plano segmental, y de Cortés (2005), que hace lo propio en el plano suprasegmental. El primero, recordemos, nos señaló que era la vibrante múltiple aquella que produce más dificultades —al menos en los niveles iniciales—¹⁸; el segundo, nos informó de que la entonación enfática es la causante de más inconvenientes.

¹⁶ En relación con este tema, en 2006, la Universidad de Wurzburg (Alemania), bajo la dirección de Kathleen Wermke, estudió los patrones de entonación en neonatos demostrando que los lloros de estos presentaban patrones diferentes (ascendente para niños franceses, descendente para niños alemanes) durante sus primeros días de vida.

¹⁷ Recordemos que los docentes afirmaban que sólo en los primeros estadios del aprendizaje realizaban una enseñanza explícita, más tarde lo harían de forma implícita. En cuanto a los estudiantes, más del 60% consideraron que la pronunciación debía aprenderse durante el primer curso académico; el resto apuntaron, sin embargo, que la pronunciación debía perfeccionarse siempre.

¹⁸ Nos parece interesante señalar aquí que, de la encuesta mencionada y dirigida a estudiantes chinos de español, y en relación con la pregunta 3 *En lo referente a la pronunciación, ¿qué te crea más dificultades (b/p, t/d, s/c, g/k, r, rr, otras consonantes, las vocales, acento, entonación, etc.)? ¿Sigues teniendo que trabajarlos o ya los has superado?*; de los doce estudiantes encuestados, cinco afirmaron que la vibrante múltiple había supuesto un problema que ya habían superado, dos declararon la misma situación respecto a las consonantes oclusivas, mientras que cinco manifestaron que todavía tienen dificultades en la producción o la percepción de dichas consonantes oclusivas.

3.4.1. En cuanto a la vibrante múltiple

3.4.1.1. Actividades capacitadoras

3.4.1.1.1. Conocer los elementos fónicos

En este caso, podríamos exponer el sonido de una forma deductiva, como en este ejemplo:

R	r	erre	/r/	febrero 二月
			/rr/	perro 狗
S	s	ese	/s/	solo 孤独的
T	t	te	/t/	tarde 晚、下午
U	u	u	/u/	uva 葡萄
V	v	uve	/b/	vaso 杯子
W	w	uve doble	/b/	wagneriano 瓦格纳的
			/u/	waterpolo 水球
X	x	equis	/ks/	examen 考试
			/s/	extraño 奇怪的
Y	y	i griega	/y/	yema 蛋黄
			/i/	y 和
Z	z	zeta	/θ/	zanahoria 胡萝卜



Fuente: Ding *et al.* (2010: 9)

- Así se escriben: 它们这样书写:

/r/ tiene una sola letra: **r**

/r/ 只有一个书写符号: r

/rr/ tiene dos letras según su posición en la palabra. /rr/ 根据其所在位置有两种书写符号

r	en posición inicial de palabra 在词头	risa
	en posición inicial de sílaba 在词中	faro
	En combinación con "l", "s" y "n" 在字母 "l", "s", "n" 之前	charla farsa carne Enrique
rr	entre vocales 在两个元音之间	barra

Fuente: Ding *et al.* (2010: 16)

También podríamos utilizar la enseñanza inductiva para que fueran los propios estudiantes los que encontrasen la regla en relación con su representación ortográfica:



Encuentra la regla**/r/**

caro	pera	hora	mira	verano
brazo	abril	octubre	tres	trece
corto	arte	perdón	arma	charla
cantar	señor	mar	vivir	amar

/r/

risa	roto	ruido	rusa	Ratón
perro	corre	guitarra	carro	parra
Enrique	alrededo r	Israel	sonrisa	honrado

3.4.1.1.2. Ser capaz de percibir y producir elementos fónicos

**Ejercicio 1. 练习 1.**

18

Escucha y repite. 请听并重复。

/r/	/rr/
cara	ramo
triste	tierra
pero	carrera
para	perro

Fuente: Ding *et al.* (2010: 16)**Las consonantes (9) 辅音 (9)****1. Escucha y elige la palabra correcta. 注意听并选择正确的单词。**

46

1	pero	perro		4	barra	vara	
2	ero	erre		5	carro	caro	
3	moro	morro		6	parra	para	

Fuente: Ding *et al.* (2010: 158)

Esta actividad, además, la podríamos ampliar utilizando tarjetas de dos colores. Cada estudiante tendría un par y asociaría un sonido a cada color. El docente tendría que seleccionar

.....

uno de los pares y los estudiantes tendrían que mostrar la tarjeta de color relativo al par. Después, serían los propios estudiantes los que escogiesen una de las palabras y sus compañeros tendrían que señalar, siempre a través de las tarjetas, el sonido elegido por el compañero.

3.4.1.1.3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar

2. Escucha y escribe la frase correcta. 注意听并写出正确的句子。

55

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3. Escucha las frases y marca en cuáles de ellas reconoces el sonido indicado.

56

请听下列句子并标出在哪些句子中听出了左侧标出的发音。

1	/r/	Dame la barrita. Dame la varita.	☐
2	/rr/	Es un carro. Es muy caro.	☐
3	/rr/	¡Qué risa! ¡Qué lisa!	☐
4	/r/	Es un robo. Es un lobo.	☐

Fuente: Ding *et al.* (2010: 173)

3.4.1.2. Actividades comunicativas

3.4.1.2.1. Comunicar utilizando elementos fónicos predeterminados de antemano

Escucha las palabras y completa. Después lee en voz alta.

1. ZANAHO__IA 6. REF__ESCO 11. T__UCHA

2. PUE__O 7. CO__DE__O 12. TE__NE__A

3. ALBA__ICOQUE 8. __APE 13. ME__LUZA

4. CE__EZA 9. B__ÉCOL 14. CI__UELA

5. LICO__ 10. CE__DO 15. __ON.

Clasifica las palabras anteriores según lleven el sonido [r] ó [rr].

[r]

[rr]

Clasifica los alimentos anteriores.

Carne	Pescado	Verduras	Frutas	Bebidas

Fuente: Gómez (2008: 54 y 55)

Juego de rol: Ahora, con tu compañero, crea un diálogo entre un tendero y un cliente utilizando estos alimentos.

En este punto, también podríamos utilizar trabalenguas, escribir poemas en grupo o, en definitiva, realizar actividades enfocándonos en la percepción y producción de la vibrante múltiple.

3.4.1.2 Comunicar usando esos elementos fónicos sin determinar

Como Villaescusa (2010b) apunta, podrían proponerse juegos de rol, dramatizaciones, dictados, comprensiones auditivas de diversa índole, etc. Dichas actividades podrían completarse con evaluaciones y correcciones por parte tanto del profesor como de los propios compañeros.

3.4.2. En cuanto a la entonación enfática

3.4.2.1. Actividades capacitadoras

3.4.2.1.1. Conocer los elementos fónicos

- Un tono ascendente seguido de uno descendente marca una exclamación.
语调升高表示这是感叹句。



Ejercicio 3. 练习 3.

23

Escucha y repite. 请听并重复)

¡Qué bien! 太棒了!



¡Qué pena! 太遗憾了!



¡Felicidades! 祝贺!



Fuente: Ding *et al.* (2010: 17)

Aunque también, podríamos presentar las exclamaciones de forma inductiva, pidiéndoles que dibujasen ellos mismos las curvas de entonación.

3.4.2.1.2. Ser capaz de percibirlos y producirlos

 **Escucha y repite.**

1. ¡Hasta luego!
2. ¡Qué bien!
3. ¡Uff!
4. ¡Buenos días!
5. ¡Estupendo!

Fuente: Gómez (2008: 13)

3.4.2.1.3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar

 **Escucha las siguientes frases y elige la opción correcta.**

1. ¿Cómo?	4. ¿Cómo?
a. Puede repetir.	a. ¿No entiendo?
b. ¿Puede repetir?	b. No entiendo.
c. ¡Puede repetir!	c. ¡No entiendo!
2. Me llamo Carlos,	5. Un momento,
a. ¿y tú?	a. ¿por favor?
b. ¡y tú!	b. ¡por favor!
c. y tú.	c. por favor.
3. Y tú,	
a. ¿qué haces?	
b. ¡qué haces!	
c. que haces.	

Fuente: Gómez (2008: 14)

3.4.2.2. Actividades comunicativas

3.4.2.2.1. Comunicar utilizando elementos fónicos predeterminados



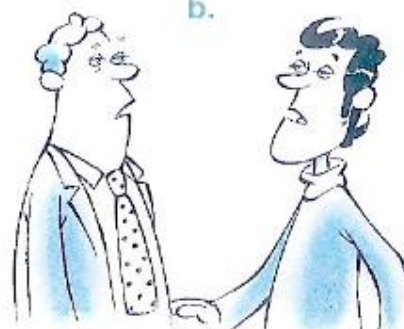
Escucha los siguientes diálogos y selecciona.

1. —¿Manuel? ¡Manuel!
—¡Hombre! ¡Cuánto tiempo!

a.



b.



Fuente: Gómez (2008: 15)

Y ahora, con tu compañero, completad el diálogo utilizando más frases con exclamaciones.

3.4.2.2.2 Comunicar usando esos elementos fónicos sin determinar

Producción escrita 笔头作业

1. Imagina que eres Mónica y es tu último día en Málaga. Escribe una postal a tu amigo Álvaro contándole todo lo que has hecho.
想象你就是莫妮卡，这是你在马拉加的最后一天。写一张明信片给你的朋友阿尔贝托，告诉他你所做的一切。



Fuente: Ding *et al.* (2010: 172)



2

Ana: ¡Felicidades, Luisa! ¡Que cumplas muchos años más! Mira, esto es para ti.
 Luisa: ¡Un pastel de chocolate! ¡Mi favorito!
 Ana: Por eso te lo he traído.
 Luisa: Muchas gracias, Ana.
 Ana: Estás muy guapa hoy. Y, ¿qué collar más bonito!
 Luisa: Me lo ha regalado Carmen. ¿No es precioso?
 Ana: Me encanta.

Fuente: Ding *et al.* (2010: 104)

Podemos también utilizar vídeos sin sonidos que se presten a la entonación enfática, por ejemplo, por la mímica de los personajes (<http://www.youtube.com/watch?v=hT2MGTvhQtY>).

4. Conclusiones

Siendo conscientes de los problemas a los que se enfrenta este artículo, esperamos haber aclarado algunas de las dudas a las que el profesor de español en China se enfrenta en su día a día cuando se plantea el enseñar pronunciación. Una vez conocida la historia de la pronunciación en la enseñanza de lenguas y evaluados los principales problemas, desde el análisis contrastivo de las lenguas, que afrontará el estudiante, se hace recomendable un estudio de la interlengua de los propios alumnos para, después, aplicar las diferentes técnicas considerando una jerarquía de errores y una progresión de los contenidos que habrán de integrarse de una forma equilibrada, de forma implícita y explícita, siguiendo los objetivos marcados, así como las necesidades que muestre el estudiante durante el curso. Esperamos que tanto la información aquí dada como la propuesta que se realiza sirvan en un futuro a los docentes de ELE en China.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena, J.M. (2004): «Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino» [en línea], en 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). Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113012287.pdf> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Briz Hernández, I. (2011): «¿Por qué enseñar pronunciación? Análisis y propuesta didáctica» [en línea], en Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Suplementos SinoELE 5, 155-173. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/briz_155-173.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
 - Brown, H.D. y S. Gonzo (eds.) (1995): Readings on second language acquisition, Londres, Prentice Hall.
 - Celce-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodwin (1996): Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Chen, Z. (2011): «Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas» [en línea]. SinoELE, 4. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137&lang=es&Itemid=102 [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
 - Cortés Moreno, M. (1998): «Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino», Estudios de Fonética Experimental, IX, pp. 67-134.
 - — (1999): «Percepción y adquisición de la entonación española en diálogos: el caso de los estudiantes taiwaneses» [en línea], en Actas del I Congreso de Fonética Experimental, pp. 159-164, Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/266/1/Microsoft+Word+-+03+1999+PERCEPCION+Y+ADQUISICION+DE+LA+ENTON.+ESP.+EN+DIALOG.pdf> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
 - — (2000): Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino. Tesis doctoral publicada en microfichas por la Universidad de Barcelona.
 - — (2001a): «El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos», Lenguaje y Textos, 17, pp. 127-144.
 - — (2001b): «Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas» [en línea], Glosas Didácticas, 7. Disponible en: <http://sedll.org/docs/publicaciones/glosas/fin7/taiwan3.doc> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
 - — (2002): «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE», Carabela, 52, pp. 77-98.
 - — (2003a): «Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses» [en línea], Estudios de Fonética Experimental, XII, pp. 61-89. Disponible en: <http://www.ub.edu/labfon/XII-6.pdf> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
 - — (2003b): «Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses» [en línea], Estudios de Fonética Experimental, XII, pp. 91-103. Disponible en: <http://www.ub.edu/labfon/XII-7.pdf> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
 - — (2005): «Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación española por parte de hablantes nativos de chino», Phonica, 1, pp. 1-25.

- — (2007): «Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos» [en línea], DidactiRed. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2009a): «Análisis de la enseñanza del ELE en china: dificultades y soluciones» [en línea], en Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. MarcoELE suplementos: ELE en China. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2009b): «La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla» [en línea]. Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. MarcoELE suplementos: ELE en China. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2009c): «De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos» [en línea]. Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. MarcoELE suplementos: ELE en China. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2010): «Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación» [en línea]. El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico, Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/05_plenaria_02.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Ding, W.L. et al. (2010): ¿Sabes? 1. Curso de español para estudiantes chinos. Libro del alumno, Madrid, SGEL.
- — (2011): ¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos. Libro del alumno, Madrid, SGEL.
- Firth, S. (1992): «Pronunciation syllabus design: A question of focus», en P. Avery y S. Ehrlich, Teaching American English pronunciation, Oxford, Oxford University Press, pp. 173-183.
- Fledge, J.E. (1987): «Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences», Journal of the Acoustical Society of America, 84, 1, pp. 70-79.
- Gil Fernández, J. (2007): Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica (1ª ed.), Madrid, Arco Libros.
- Golombeck, R.P. (1998): «A study of language teachers' personal practical knowledge», Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 32 (3), pp. 447-464.
- Gómez, M.L. (2008): Practica tu español. Ejercicios de pronunciación, Madrid, SGEL.
- Iruela Guerrero, A. (2007a): «¿Qué es la pronunciación?» [en línea]. RedELE. Revista electrónica de didáctica, 9. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/revistag/articulo_iruela.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2007b): «Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras» [en línea], MarcoELE, 4. Disponible en: <http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la->

enseñanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/ [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].

- Littlewood, W. (1992): *Teaching oral communication*, Oxford, Blackwell.
- Llisterri, J. (2003a): «La enseñanza de la pronunciación» [en línea], *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp. 91-114. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2003b): «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua» [en línea], en M.V. Reyzábal (dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera* [en línea]. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Morley, J. (1991): «The pronunciation component in teaching English to speakers of others languages», *TESOL QUARTERLY*, 25 (3), pp. 481-520.
- Murphy, J. (1991): «Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation», *TESOL QUARTERLY*, 25 (1), pp. 51-75.
- Planas Morales, S. (2009): «Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos», [en línea]. *Revista RedELE*, 17. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/tercera.html> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Poch Olivé, D. (2002): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Serie Estudios, Madrid, Edinumen.
- Usó Viciado, L. (2009): «Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español» [en línea]. *MarcoELE*, 8, 1 – 32. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Villaescusa Illán, I. (2010a): «La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE» [en línea], en *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. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2010b): «Más allá de los pares mínimos, ideas para integrar la pronunciación en la clase de ELE» [en línea], en *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula, dificultades y propuestas de aplicación*. Suplementos Sinoele, 3. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Irene.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012]



- Verdía, E. (2002): «Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexiones y propuestas» [en línea]. Didáctica del español como lengua extranjera, E/LE 5, Madrid, Fundación Actilibre (Colección Expolingua), pp. 223-241. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- Wang, H. (2001): «Estudio fónico del chino mandarín y del español» [en línea], Encuentros en Catay, pp. 70-118. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282001%29.pdf> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012].
- — (2007): «Estudio fónico de los sonidos vocálicos y consonánticos del español y del taiwanés» [en línea], Encuentros en Catay, pp. 204-250. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282007%29.pdf> [fecha de acceso: 20 de enero de 2012]