

Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA
Universidad de Tamkang (Taiwán)

Resumen

Conocer las creencias, preferencias y actitudes de un determinado grupo de alumnos en relación con las diferentes variedades del español, o con la enseñanza/aprendizaje de una destreza particular, resulta de sumo interés para todos los agentes implicados en el campo de la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE), ya que tal información puede contribuir a prevenir futuros problemas docentes asociados a tales creencias, preferencias y actitudes. Pues bien, el objetivo principal de este artículo es dar a conocer las creencias y actitudes de una representación amplia de alumnos taiwaneses de E/LE con respecto a las variedades fonéticas del español. Así, abordando una línea de investigación en el ámbito del E/LE apenas tratada hasta ahora, se pretende responder a preguntas como las siguientes: ¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación de España? ¿Qué piensan sobre la pronunciación de Hispanoamérica? ¿Saben distinguir ambas variedades? ¿Qué prefieren, la pronunciación española o la hispanoamericana? ¿Por qué? ¿Tienen algún prejuicio? Para ello, se presentarán los resultados de una encuesta realizada en el marco del proyecto *Adquisición y aprendizaje del componente fónico de español como lengua extranjera en Taiwán*¹. Los datos obtenidos hasta el momento revelan que la mayoría de los alumnos de E/LE de Taiwán encuestados prefieren el acento castellano al hispanoamericano, así como la existencia de una serie de creencias y prejuicios entre estos estudiantes que explican tal predilección.

Palabras clave: *español lengua extranjera, alumnos taiwaneses, creencias, actitudes, pronunciación.*

1. Introducción

La pronunciación de un idioma tiene que ver con la *competencia fonética* de los hablantes, esto es, con la capacidad que permite a una persona producir y reconocer los elementos propios de una lengua a todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas), así como identificar los que no lo son ([Iruela, 2004: 35](#)). Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, epígrafe 5.2.1.4.), la competencia fonética se puede definir como la destreza en la percepción y la producción de: a) las unidades de la lengua (fonemas) y su realización en sonidos

¹ Proyecto copatrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia del Gobierno de Taiwán y el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Para más información sobre el proyecto internacional en el que se inscribe la presente investigación, visítese el espacio web [Fono.ele](#).

concretos (alófonos); b) los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad y demás); c) la composición fonética de las palabras (su estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); d) los fenómenos de coarticulación (asimilación al punto de articulación, reducción de las vocales átonas, relajación articulatoria, elisión de sonidos consonánticos); e) el acento y el ritmo de las oraciones; f) la entonación.

Hoy día la competencia fonética se considera una parte fundamental de las destrezas orales de la lengua², o lo que es lo mismo, de la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción oral³. Por otro lado, la pronunciación defectuosa en una lengua extranjera no es simplemente un indicador de bajo nivel de conocimiento de la lengua, sino sobre todo un problema de comunicación y de interrelación social⁴. Sin embargo, aunque existe un acuerdo general sobre la importancia de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera (Llisteri, 2003; Iruela, 2004) y, por otro lado, la investigación en fonética contrastiva y análisis de errores son líneas de trabajo que han adquirido en la última década un importante desarrollo⁵, los problemas fónicos siguen ocupando un lugar secundario en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que todavía no gozan de un espacio significativo en la práctica del aula. A esto hay que añadir que son muy pocos los trabajos de didáctica del español como lengua extranjera (E/LE), tanto teóricos como prácticos, centrados en este aspecto de la expresión oral⁶. Esta generalizada falta de atención al desarrollo de la competencia fonética en el aula de E/LE acarrea graves consecuencias para los alumnos, sobre todo a la hora de interactuar e integrarse socialmente⁷.

En lo que concierne al campo de la enseñanza del español a sinohablantes, también existen estudios recientes sobre fonética contrastiva y análisis de errores, donde se comparan diferentes aspectos fónicos del español y el chino (Lin, 1989; Ortí, 1990; Wang, 2001, 2007; Blanco, 2004; Cortés, 2005, 2010; Planas, 2007, 2008, 2009, 2010; Cao, 2006), se analizan las dificultades y errores de pronunciación de los alumnos de habla china (Ortí, 1990; Cortés, 2005, 2010; Chen, 2011), y se presentan métodos y actividades específicas para la clase de pronunciación con este tipo de aprendices (Ortí, 1990; Lu, 1998; Cortés, 2007, 2009, 2010; Villaescusa, 2008, 2010a, 2010b; Briz, 2011). Todos estos trabajos reivindican, en definitiva, la importancia de la enseñanza de la pronunciación en la clase de español (Iruela, 2004; Poch, 2004).

No obstante, hasta ahora no se ha publicado, que nosotros sepamos, ningún trabajo que aborde las creencias, opiniones y actitudes de los alumnos sinohablantes de español en relación con la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación⁸. La ausencia de este tipo de estudios resulta bastante sorprendente, ya que conocer las creencias, preferencias y actitudes de un determinado grupo de alumnos en relación con las diferentes variedades del español, o con la enseñanza/aprendizaje de una destreza particular, por ejemplo, resulta de sumo interés para todos los agentes e instituciones implicados en el campo de la didáctica del E/LE y, por lo tanto, tal

² Así lo confirman los estudios recientes sobre esta destreza, tras varias décadas de abandono a causa del énfasis puesto en una mal entendida "comunicabilidad" del lenguaje (Iruela, 2004).

³ Cfr. grupo de investigación [Fono.ele](#) (en línea).

⁴ Cfr. grupo de investigación [Fono.ele](#) (en línea).

⁵ En España, esta área de investigación va adquiriendo cada vez mayor presencia, sobre todo en lo que respecta a la comparación de diferentes aspectos fónicos del español y lenguas como el inglés.

⁶ Sobre las razones de esta contradicción, cfr. grupo de investigación [Fono.ele](#) (en línea).

⁷ Sobre estas consecuencias, cfr. grupo de investigación [Fono.ele](#) (en línea).

⁸ En realidad, tampoco nos consta ninguna investigación sobre este tema en todo el ámbito de la enseñanza de la enseñanza del español como lengua extranjera.

información puede contribuir a prevenir futuros problemas docentes asociados a tales creencias, preferencias y actitudes. No cabe duda de que un mayor conocimiento no sólo de las dificultades reales de los alumnos en cuanto a la pronunciación, así como de sus errores (tanto receptivos como expresivos), sino también de sus creencias y actitudes hacia esta destreza nos permitirá orientar la enseñanza de la manera más adecuada e incrementar la presencia de objetivos y contenidos fónicos en los programas docentes.

2. Metodología

Para la presente investigación se ha seguido una metodología de tipo cuantitativo. Concretamente se ha utilizado una encuesta de opinión (ver anexo) basada, a su vez, en un test de percepción orientado a conocer la valoración de la norma fonética del español por parte de los alumnos. Para llevar a cabo esta encuesta, se hizo escuchar a los informantes cuatro grabaciones de audio de hablantes de español de diferentes zonas geográficas: cuatro textos orales, de entre 30 y 40 segundos de duración cada uno, de los cuales dos representaban la norma fonética “castellana” (Hombre 1 y Mujer 1) y otras dos, la norma fonética que grosso modo podríamos considerar “caribeña” (Hombre 2, colombiano, y Mujer 2, mexicana). Las preguntas de la encuesta tenían como finalidad conocer la opinión de los estudiantes sobre la pronunciación de cada uno de los cuatro hablantes escuchados, así como sus preferencias al respecto.

En un principio, la encuesta fue diseñada para ser usada con cualquier grupo de aprendices de E/LE, con lo que originalmente estaba redactada en español. No obstante, para este estudio fue traducida al chino con el fin de facilitar la comprensión de las preguntas por parte de los alumnos y, de esta manera, asegurar una mayor fiabilidad de las respuestas. Asimismo, antes de comenzar la prueba, se les explicó en español y en chino en qué consistía el cuestionario.

En cuanto al perfil de los informantes, al principio (primer semestre del curso 2011-2012) se recogieron datos personales de un total de 288 alumnos. Se trataba de estudiantes de español universitarios de grado (278) y posgrado (10) del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, casi todos nacidos en Taiwán y de nacionalidad taiwanesa⁹. El 58% de ellos tenía como lengua materna el chino; el 30% reconocía tener doble lengua materna (chino y taiwanés); mientras que el 12% restante afirmaba tener como lengua materna sólo el taiwanés¹⁰. Por otro lado, el 82% eran mujeres y el 18%, hombres; y casi todos (99%) con una edad comprendida entre los 18-25 años (el 1% restante, entre 25-35). Los tres gráficos siguientes muestran la distribución de los informantes en relación con las tres últimas variables sociales indicadas:

⁹ Se descartaron los informantes de otras nacionalidades que no habían tenido como lengua materna, o lengua vehicular en la escuela, el chino mandarín.

¹⁰ Se descartaron varios informantes que afirmaban tener como lengua materna el hakka (4), el inglés (4), el cantonés (1), el portugués (1) y el español (1). Por otro lado, cuatro estudiantes tenían doble nacionalidad, mientras que otros siete nacieron fuera de Taiwán; también fueron descartados para este estudio.

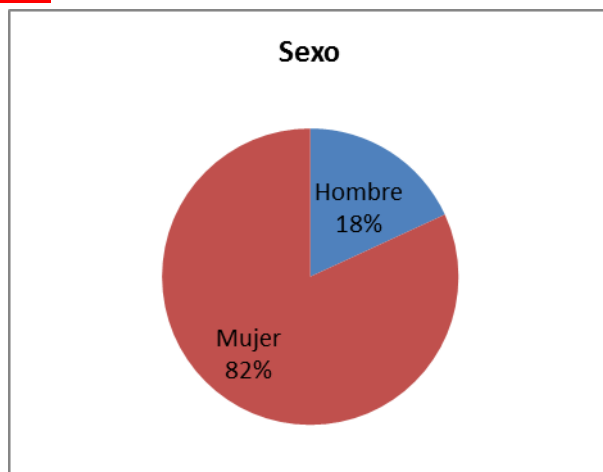


Gráfico 1 – Variable “sexo”

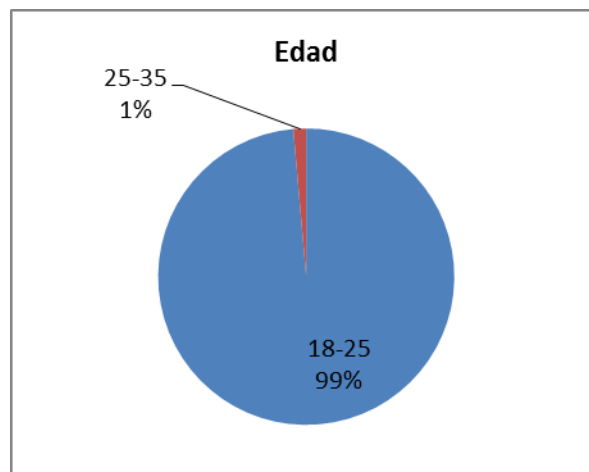


Gráfico 2 – Variable “edad”

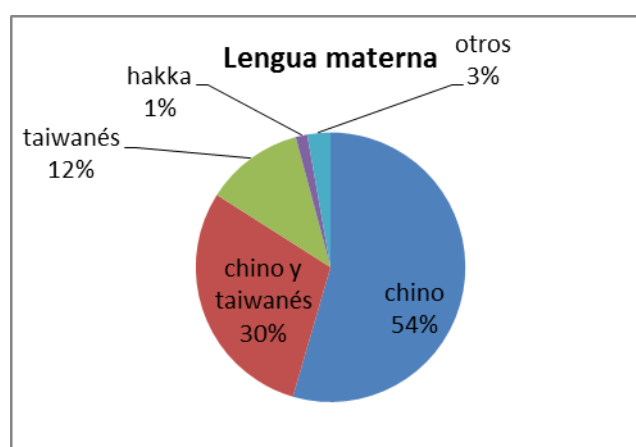


Gráfico 3 – Variable “lengua materna”

Otro factor social contemplado en el proyecto y, por tanto, en el formulario de recogida inicial de datos, era el contacto con el español, mediante las seis preguntas que muestran los siguientes gráficos. Los tres primeros inciden en las ocasiones de contacto en contextos de inmersión:

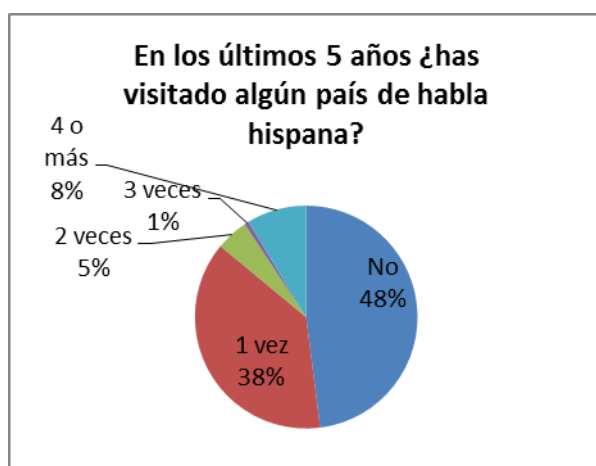


Gráfico 4 – Variable “contacto con el español” (1)

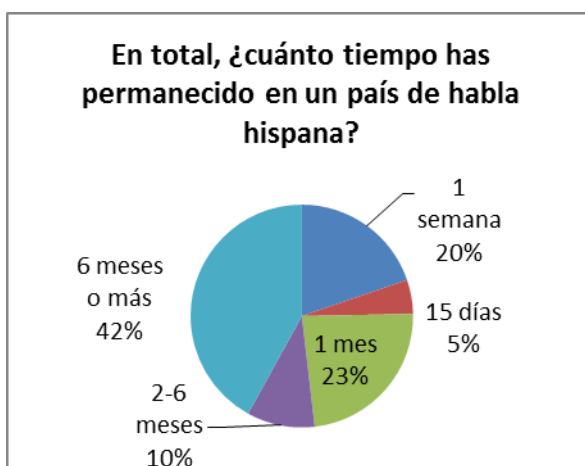


Gráfico 5 – Variable “contacto con el español” (2)

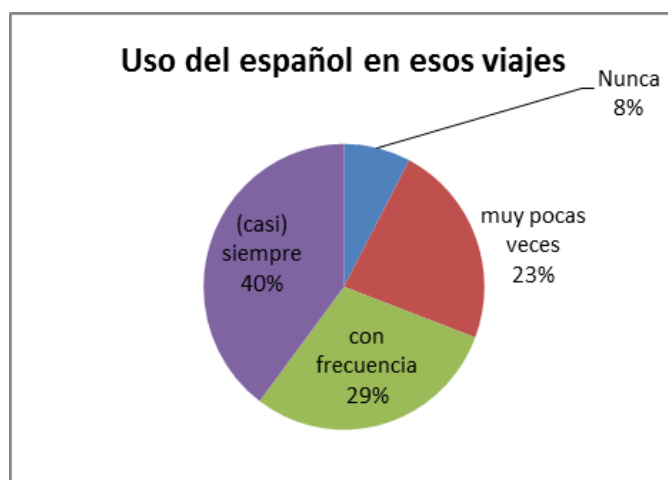


Gráfico 6 – Variable “contacto con el español” (3)

Es decir, la mayoría de los informantes indicó que en los últimos cinco años o no había visitado ningún país de habla hispana (48%) o sólo lo había hecho una vez (38%). Del 52% que afirmaba haber visitado alguno de estos países, los porcentajes más altos corresponden las estancias medias (entre uno y seis meses, 33%) o largas (seis meses o más, 42%). En cuanto al uso del español durante esos viajes, si bien la mayoría afirmaba haberlo practicado siempre o con frecuencia (69%), llama la atención (negativamente, pues se trata de estudiantes de español universitarios) que un 31% reconociera no haberlo usado nada o poco.

Las otras tres preguntas abordaban las ocasiones de contacto con el español en su propio país, es decir, en situación de no inmersión:

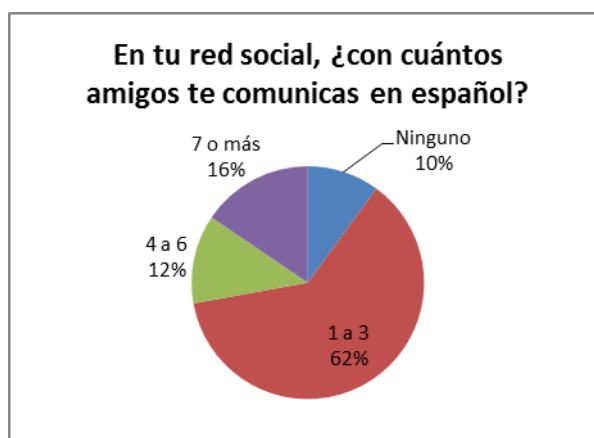


Gráfico 7 – Variable “contacto con el español” (4) Gráfico 8 – Variable “contacto con el español” (5)

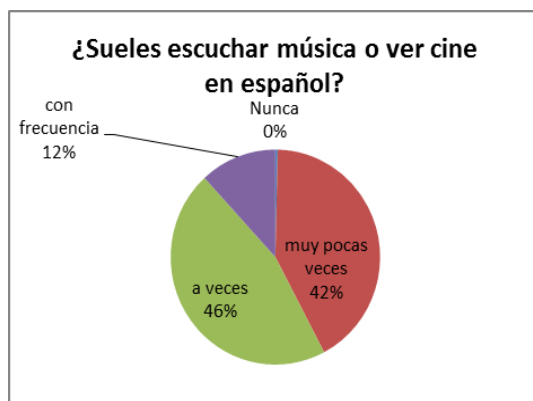


Gráfico 9 – Variable “contacto con el español” (1)

Como se ve, la mayoría de los informantes aseguraba que muy pocas veces (66%) o sólo a veces (27%) usaba el español fuera del aula. Lo cual se corresponde con la respuesta a la siguiente cuestión, en que la mayoría afirmaba tener muy pocos amigos con los que practicar español (de uno a tres amigos, el 63%). Las respuestas a la última pregunta arrojan resultados similares entre los que sólo a veces suelen escuchar música o ver cine en español (46%) y quienes lo hacen muy pocas veces (42%).

Por último, se cuestionaba a los alumnos sobre factores lingüísticos externos, como su nivel de español y de segunda lengua extranjera (inglés):

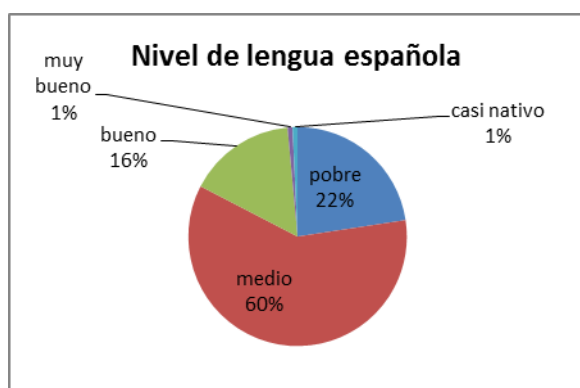


Gráfico 10 – Variable “nivel de español”

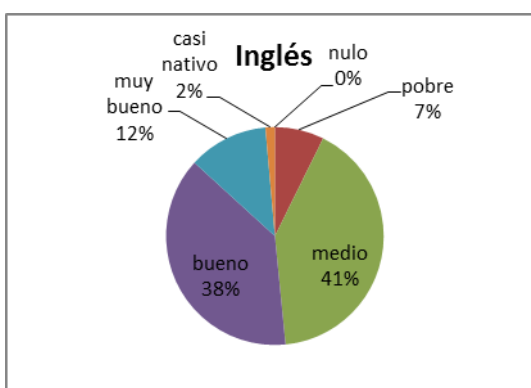


Gráfico 11 – Variable “nivel de inglés”

Como se puede observar, la mayoría de los informantes consideraba que su nivel de español era medio (60%). Por otro lado, y como cabía esperar, en general los alumnos reconocían que su nivel (bueno y muy bueno) de inglés era superior al de español.

Veamos, a continuación, los resultados que arroja el análisis de las encuestas de opinión completadas por estos alumnos.

3. Resultados

En la primera parte de la prueba, los alumnos, después de escuchar los cuatro audios consecutivamente (por este orden: Hombre 1, castellano, Hombre 2, colombiano, Mujer 1,

castellana, Mujer 2, mexicana), tenían que contestar a dos preguntas. La primera les invitaba a seleccionar a los dos locutores que entendían mejor, he aquí los resultados:

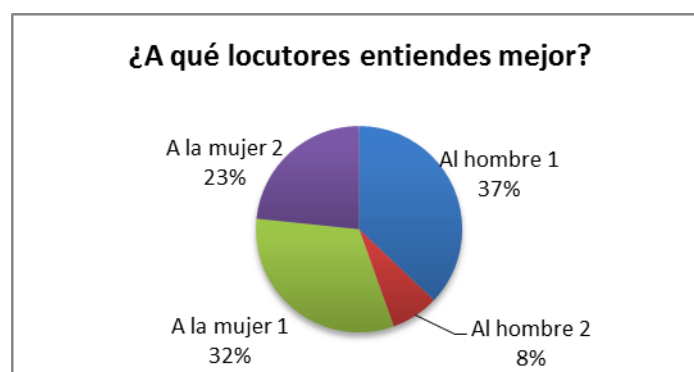


Gráfico 12 – Comprensión de los locutores

Como puede apreciarse, la mayoría de los informantes considera que entiende mejor al Hombre 1 (variedad peninsular castellana), aunque otro porcentaje alto se decanta por la Mujer 1 (también norma castellana). Es decir, un 69% de los encuestados prefiere la norma peninsular frente a la hispanoamericana (31%). Desde otro punto de vista, los alumnos que afirman entender mejor a las dos mujeres (55%) superan ligeramente a los que indican comprender mejor a los dos hombres (45%).

La siguiente pregunta tenía como finalidad inquirir sobre las razones por las que los estudiantes creen que entienden mejor a uno u otro locutor, para lo cual se les ofrecía únicamente dos opciones: mayor claridad de la pronunciación, por un lado, y mejor vocalización, por otro. Pues bien, una exigua mayoría señala que la pronunciación de su(s) locutor(es) preferido(s) es más clara, mientras el resto considera que la razón de su predilección es que vocaliza(n) mejor, tal como revela el siguiente gráfico:



Gráfico 13 – Razones de una mejor comprensión

A continuación, los participantes en la encuesta debían volver a escuchar los cuatro audios, pero esta vez no seguidos sino con un intervalo de tiempo suficiente para que les diera tiempo a valorar, por separado, el acento de cada uno de los locutores, eligiendo entre las siguientes seis

.....

opciones: suave, melódico, frío, agresivo, dulce, energético (pregunta 3). En los cuatro gráficos siguientes se muestra el resultado de esta parte de la encuesta, confrontando los resultados que atañen a la norma peninsular castellana, por un lado, con los correspondientes a la variedad americana caribeña, por otro:

Norma peninsular castellana

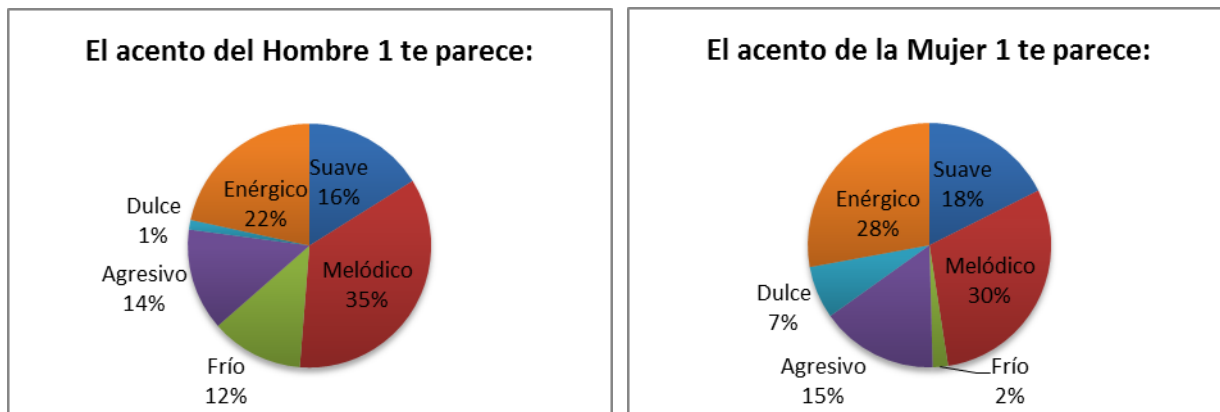


Gráfico 14 – Sobre el acento castellano (hombre) Gráfico 15 – Sobre el acento castellano (mujer)

Norma americana caribeña

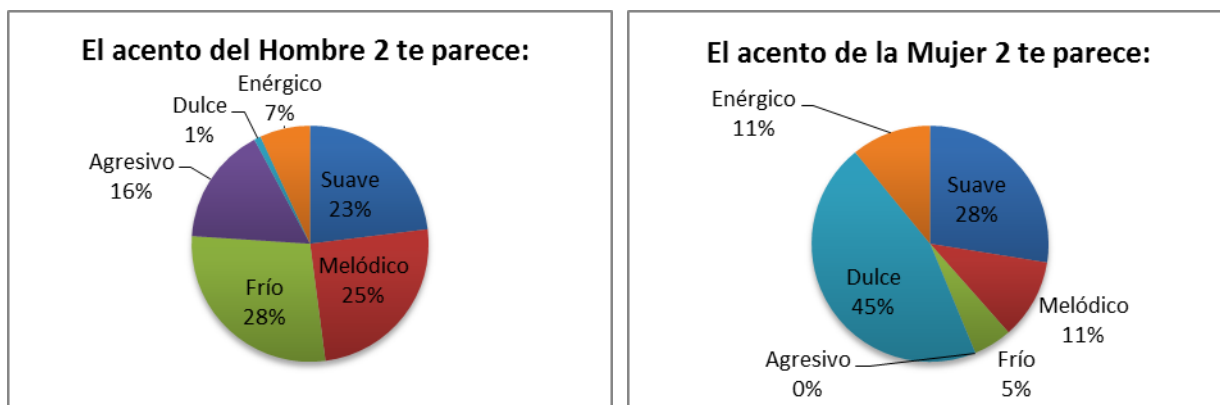


Gráfico 16 – Sobre el acento colombiano (hombre) Gráfico 17 – Sobre el acento mexicano (mujer)

Si comparamos las opiniones de los informantes con respecto a las dos normas cuestionadas, observamos que, del acento correspondiente a la norma peninsular, la mayoría destaca, por igual tanto en el hombre como en la mujer, su carácter melódico, suave, energético y agresivo; mientras que tan solo una minoría lo considera frío (más el hombre que la mujer) o dulce (más la mujer que el hombre). Con respecto a la norma americana, los porcentajes del hombre y la mujer difieren más que en el caso anterior: del acento del locutor varón, los informantes destacan casi por igual su naturaleza fría (28%), melódica (25%) y suave (23%), algo agresiva y muy poco o nada energético ni dulce; mientras que a casi la mitad de los alumnos el acento de la locutora les resulta dulce (45%) y, en menor medida, suave (28%). Por otro lado, si atendemos al sexo de los locutores, observamos que los porcentajes correspondientes a los dos hombres y a la Mujer 1 se aproximan entre sí, quedando la Mujer 2 (acento mexicano) como un caso de especial dulzura y suavidad.

La tercera parte de la encuesta (pregunta 4) tenía como objetivo comprobar la capacidad de

los informantes de identificar la zona del ámbito hispánico a la que pertenece cada uno de los locutores: español de España (castellano) o español de Hispanoamérica (caribeño). Los resultados de esta sección quedan recogidos en los cuatro gráficos siguientes:

Norma peninsular castellana

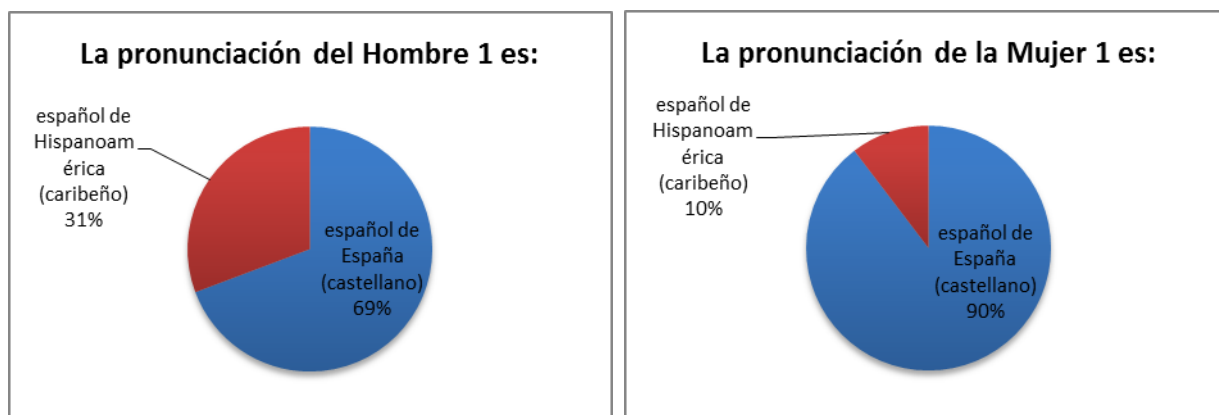


Gráfico 18 – Origen del acento castellano (hombre) Gráfico 19 – Origen del acento castellano (mujer)

Norma americana caribeña



Gráfico 20 – Origen del acento colombiano (hombre) Gráfico 21 – Origen del acento mexicano (mujer)

Es decir, a la hora de identificar los cuatro acentos o bien como español de España o bien como español hispanoamericano, la mayoría de los alumnos acierta, aunque con diferencias en los porcentajes. Así, donde hay más acuerdo es el caso de la Mujer 2 (norma peninsular castellana, 90%), siendo bastante alta también la conformidad para la Mujer 2 (variedad americana caribeña, 81%). Más dudas provoca en los informantes la identificación del acento de los locutores varones, en ambos casos con porcentajes similares de aciertos (69% y 68%) y errores (31% y 32%).

Finalmente, las dos últimas preguntas del cuestionario obligaban a los alumnos, primero, a decantarse en cuanto al tipo de pronunciación que les gusta más, española o hispanoamericana, y luego a fundamentar los motivos de su elección mediante una pregunta abierta. En el siguiente gráfico se recogen los resultados relativos a la primera de estas dos cuestiones:

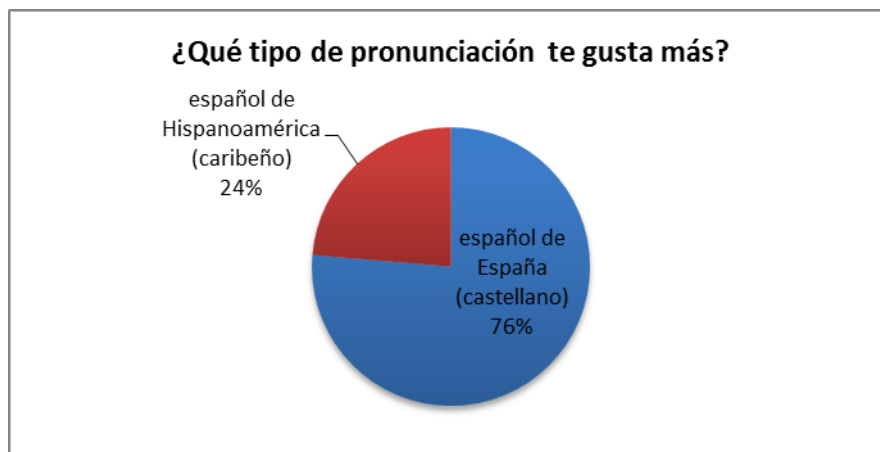


Gráfico 22 – Variedad fonética preferida

Como se puede apreciar, una amplia mayoría de los informantes (76%) se inclina por la pronunciación de España (norma castellana), frente a una clara minoría (24%) que prefiere el español hispanoamericano (caribeño). Las razones aportadas por los alumnos para justificar su elección son variadas, si bien una gran parte de los alumnos indica que la pronunciación de España: a) es más “clara” que la americana, porque se articula y se vocaliza mejor y el acento es más “marcado” y “enérgico”, menos “borroso” (61 informantes); b) se entiende mejor y, por tanto, es más fácil de reconocer y aprender, sobre todo para los principiantes (39 informantes); c) les resulta más familiar por estar más acostumbrados a ella (25 informantes); d) es más “formal”, “adecuada”, “noble”, “ortodoxa”, “pura”, “tradicional” y “exacta” (11 informantes).

Entre los que prefieren la pronunciación hispanoamericana, la razón general que se aduce es que les suena mejor porque la consideran más “cómoda” de escuchar, más “suave”, “lenta”, “melódica”, “dulce”, “agradable”, menos “agresiva”, más “rítmica”, “musical” (como una canción), “viva, con más “sabor”, menos “monótona”, más “relajante” y menos “estresante”, es más “mística” (31 informantes).

Como curiosidad final, otras razones aportadas por los informantes fueron: a) en la pronunciación española hay menos enlaces entre palabras y sonidos, es decir, se come menos palabras y sonidos (10 informantes); 2) la pronunciación americana es más “sexy”, “atractiva”, “simpática” y “bonita” (6 informantes); 3) la pronunciación americana no distingue entre “c” y “s” y otros sonidos, por eso la prefiero (4 informantes).

4. Discusión

De los resultados obtenidos se desprende, en primer lugar, que no hay ningún locutor al que los alumnos entiendan considerablemente mejor que a otros. En cambio, llama la atención lo mal parado que sale a este respecto el hablante varón número 2, de acento colombiano, a quien solo un 8% de los informantes afirma haber entendido mejor. Dado que en el correspondiente audio no hay razones fonéticas de peso que justifiquen este porcentaje tan bajo, la causa quizá podría estar relacionada con posibles dificultades a la hora de comprender el significado y el sentido del texto. No obstante, el nivel léxico y gramatical del español que se escucha en los cuatro

audios es similar (B1-B2)¹¹, de manera que una posible tarea para el futuro sería comprobar, mediante indagaciones adicionales, si efectivamente los estudiantes tienden a achacar al acento de un determinado locutor lo que en realidad es una baja competencia léxico-gramatical.

Los resultados tampoco reflejan una opinión claramente mayoritaria en relación con el motivo indicado por los estudiantes a la hora de justificar por qué entienden mejor a uno u otro locutor: el porcentaje de quienes eligen la claridad de la pronunciación prácticamente se equipara al de quienes optan por la mejor vocalización. Si a esto añadimos que algunos informantes decidieron marcar ambas opciones, quizá podría pensarse que éstos no tenían muy clara la diferencia entre ambas causas.

Por otro lado, una gran parte de los alumnos otorga claramente al acento de la mujer mexicana una mayor suavidad y, sobre todo, dulzura frente al resto de los acentos. En cambio, los dos acentos castellanos se consideran más enérgicos y agresivos que los caribeños, a la vez que la pronunciación de los hombres se ve como más fría que la de las mujeres. Estos resultados concuerdan con las preferencias de los alumnos por una u otra norma fonética, así como con las razones aportadas por éstos al final de la encuesta para justificar tal predilección.

En efecto, si se cruzan los datos de las preguntas 1 y 3 con los de las preguntas 4 y 5, se obtiene que prácticamente los mismos informantes que aseguran entender mejor la norma castellana, atribuyéndole un carácter más suave, melódico y enérgico, indican al mismo tiempo su predilección por la pronunciación de España por razones de claridad en la articulación y vocalización, por un lado, y de familiaridad y ortodoxia, por otro. Por el contrario, quienes afirman comprender mejor la norma caribeña, señalan al mismo tiempo su gusto por la pronunciación de Hispanoamérica por tratarse, precisamente, de una pronunciación más cómoda de escuchar (por su carácter suave, lento, melódico, dulce y agradable al oído).

En definitiva, las preferencias de los alumnos en cuanto a una u otra norma fonética del español, que la mayoría no tiene problemas en identificar y distinguir, se corresponden no sólo con su percepción de la articulación y vocalización de los sonidos (claridad del acento), sino también con sus creencias sobre el carácter (enérgico, suave, frío, dulce, melódico, agresivo.) del acento geográfico de los diferentes locutores. No obstante, llama la atención que para un porcentaje minoritario pero significativo de los estudiantes no resulte claro el origen del acento que escuchan, sobre todo cuando se trata de hombres.

5. Conclusiones

En la Introducción se indicaba que el objetivo del presente trabajo era responder a preguntas como: ¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación de España? ¿Qué piensan sobre la pronunciación de Hispanoamérica? ¿Saben distinguir ambas variedades? ¿Qué prefieren, la pronunciación española o la hispanoamericana? ¿Por qué? ¿Tienen algún prejuicio? Pues bien, de los datos aquí analizados, obtenidos a partir de una muestra bastante amplia y representativa de informantes, se desprende que la gran mayoría de los universitarios taiwaneses que estudian la carrera de español en Taiwán prefiere la pronunciación de España a la de

¹¹ Los temas de los cuatro audios eran: el periodismo escrito hoy día; un organismo internacional occidental; origen y desarrollo de la radio; la Organización de Estados Americanos.

Hispanoamérica, variedades que por lo general saben distinguir.

La razón principal que subyace a esta predilección es lo familiarizados que están los alumnos con la norma fonética castellana: al estar más acostumbrados a la pronunciación de España, la entienden mejor. Suponemos que esta familiarización es una consecuencia de dos factores: uno, la procedencia (peninsular) de la mayoría de los libros de texto y otros materiales (grabaciones sobre todo) usados en el aula, y otra, la procedencia de los profesores extranjeros (España) y lugar de formación de la mayoría de los profesores taiwaneses de español (también España).

El hecho de estar habituados al acento castellano lleva a los alumnos, a su vez, a establecer diferencias articulatorias con el acento americano; en la comparación éste sale perdiendo, ya que a oídos de los estudiantes tiene más enlaces y se come más sonidos, por lo que se etiqueta como “menos exacto” y, por tanto, “inauténtico”. A estas dos causas deben añadirse los prejuicios de los alumnos contra el acento del español americano y sus creencias, previas incluso a su primer contacto con el aprendizaje del idioma, en la superioridad del acento español sobre el americano: aquél es más estándar, correcto, puro y ortodoxo que éste.

Habida cuenta de la realidad hispanohablante en el mundo hoy día, donde el número de hablantes con acento mexicano, por ejemplo, triplica al de hablantes con acento peninsular de España, y de la asunción de esta realidad por parte del Instituto Cervantes, también a la hora de preparar los exámenes DELE, pruebas que hoy día constituyen un requisito de graduación para casi todos los estudiantes de la carrera de español en Taiwán, como conclusión final de este trabajo destacamos la necesidad de luchar contra los prejuicios y las creencias de nuestros estudiantes en el día a día del aula, con el fin de hacerles ver la realidad antes señalada y predisponerles favorablemente hacia la pronunciación hispanoamericana. Para ello, resulta imprescindible aumentar el tiempo de contacto de los alumnos con el acento americano en el aula, así como fomentar, en la medida de lo posible, las ocasiones de contacto también fuera del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena, J.M. (2004): “[Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino](#)”, en *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), Biblioteca Virtual RedELE, número especial.
- Blanco Pena, J.M. y Lee, Jing-Jy (2009): “[Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos](#)”, en *Sinoele: Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 1, 1-16. [en línea]. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/adaptacion.pdf>
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2009): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Gredos.
- BRIZ, I. (2011): “¿Por qué enseñar la pronunciación? Análisis y propuesta didáctica”, *Suplementos SinoELE*, 5 (V Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China), 155-173. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/briz_155-173.pdf [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012].

- CAO, YUFEI (2006): "Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino", *Sincronía*, 2. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/caoyufeio6.htm> [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012].
- CHEN, ZHI (2011): "Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas", *SinoELE*, 4. Disponible en: <http://sinoele.org/images/Revista/4/chen.pdf> [fecha de acceso: 12 de diciembre de 2012].
- CONSEJO SOCIAL EUROPEO (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD-Instituto Cervantes-Anaya.
- CORTÉS, M. (2005): "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", *PHONICA*, 1. Disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf [fecha de acceso: 27 de diciembre de 2012].
- _____ (2007): "Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos", *Centro Virtual Cervantes: DidactiRed*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm [fecha de acceso: 19 de diciembre de 2012].
- _____ (2009): "De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos", *Suplementos marcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf [fecha de acceso: 21 de diciembre de 2012].
- _____ (2010): "Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación", en *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico*, 39-58 (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/o5_plenaria_02.pdf [fecha de acceso: 18 de diciembre de 2012].
- IRUELA, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/AgustinIruela/Tesis.pdf> [fecha de acceso: 29 de diciembre de 2012].
- _____ (2007a): "¿Qué es la pronunciación?", *RedELE*, 9. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/revistag/articulo_iruela.pdf [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012].
- _____ (2007b): "Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras", *MarcoELE*, 4. Disponible en: <http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-lapronunciacion-en-lenguas-extranjeras/> [fecha de acceso: 14 de diciembre de 2012].
- LIN, CHUAN-CHUAN (1989): *Comparación fonética entre el chino y el español (中西文語音比較)*, Tesina de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.

.....

- LLISTERRI, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4/1, 91- 114. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf [fecha de acceso: 17 de diciembre de 2012].
- LU, HUI-CHUAN (1998): "La aplicación de sistemas CAI y multimedia en el aprendizaje de la pronunciación española", en *Actas del Cuarto Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Universidad de Tamkang, Danshui (Taiwán), 17 de mayo, 1997, 115-135.
- ORTÍ, R. (1990): *Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español*, Tesis doctoral, Universidad de Filipinas. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/5769> [fecha de acceso: 3 de enero de 2013].
- POCH, D. (2004): "Los contenidos fonéticos-fonológicos", en J. Sánchez e I. Santos, *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 753-765.
- PLANAS, S. y VILLALBA, X. (2007): "Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español", en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, vol. 2, 901-914.
- PLANAS, S. (2008): "Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: la importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos", en S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007*, 497-503.
- (2009): "Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos", *RedELE*, 17. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_04Planas.pdf?documentId=0901e72b8odd6fd8 [fecha de acceso: 26 de diciembre de 2012].
- (2010): "Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española", *Estudios de fonética experimental*, 19, 205-230. Disponible en: http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XIX-11-S_Planas.pdf [fecha de acceso: 26 de diciembre de 2012].
- VILLAESCUSA, I. (2008): *¿El bollo o el pollo? Curso básico de pronunciación multimedia para hablantes de cantonés*, Memoria de máster, Universidad de Nebrija. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/25_anexo.pdf [fecha de acceso: 12 de enero de 2013].
- ____ (2010a): "La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE", 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.
- ____ (2010b): "Más allá de los pares mínimos, ideas para integrar la pronunciación en la clase de ELE", 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: 30 de diciembre de 2012].

- WANG, HO-YEN (2001): "Estudio fónico del chino mandarín y del español", *Encuentros en Catay*, 15, 70-118. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282001%29.pdf> [fecha de acceso: 9 de diciembre de 2012].
- _____ (2007): "Estudio fónico de los sonidos vocálicos y consonánticos del español y del taiwanés", *Encuentros en Catay*, 21, 204-205. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282007%29.pdf> [fecha de acceso: 7 de diciembre de 2012].

Escucha estos cuatro audios. Son de hablantes de español de diferentes zonas geográficas. Después, contesta a las preguntas.

- ¿Por qué?