

Corrección de errores de pronunciación para estudiantes japoneses de español como lengua extranjera

Cuadernos CANELA, 27, 65-86

Recibido: 12-X-2015

Aceptado: 8-XI-2015

Publicado, versión impresa: 14-V-2016

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 14-V-2016

ISSN 2189-9568

© Los autores 2016

canela.org.es

Gisele Fernández Lázaro

Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, Japón

María Fernández Alonso

Universidad Nanzan, Nagoya, Japón

Takuya Kimura

Universidad Seisen, Tokio, Japón

Resumen

Los estudiantes japoneses de español como lengua extranjera cometen errores de percepción y producción muy localizados que podrían ser solventados mediante un tratamiento adecuado. Dentro de este contexto, los autores proponen un método de corrección desde el nivel inicial (A1-A2) que permite integrar la enseñanza de la pronunciación dentro del desarrollo habitual de la clase. En este artículo se presentarán los errores de pronunciación más habituales, el método de corrección propuesto y los resultados obtenidos de su evaluación empírica mediante pruebas de percepción y producción a un grupo de estudiantes antes y después de la aplicación de las secuencias. Dichos resultados avalan la eficacia de este método y abren un nuevo camino para la posible incorporación de la pronunciación en el diseño curricular.

Palabras clave

Pronunciación, ELE, corrección fonética, nivel inicial, Japón

Introducción

En el aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), destaca la poca presencia que la pronunciación tiene, tanto en los libros de texto como en el diseño curricular. Los manuales apenas presentan recursos específicos para la práctica de la pronunciación y los docentes no saben cómo integrarla dentro de una clase comunicativa. El ámbito japonés no solo no es una excepción, sino que el falso mito de la similitud entre los sistemas fonéticos de las dos lenguas ha hecho que se subestimen las dificultades a las que se enfrentan estos estudiantes para adquirir una pronunciación que les permita comunicarse con fluidez.

En este artículo se presenta un método de corrección, adaptado del propuesto por Celce-Murcia et al. (1996), que posibilita la integración de la enseñanza de la pronunciación en el desarrollo habitual de la clase, facilitando a los profesores tanto información pertinente de la causa del error como actividades concretas

de corrección. En una primera fase, se han identificado, analizado y descrito los errores de percepción y producción –tanto fonéticos como prosódicos– que cometen habitualmente los estudiantes japoneses de ELE. En una segunda fase, se han diseñado secuencias didácticas específicas para la corrección de cada error. Las diferentes actividades también sirven como refuerzo y práctica de otras competencias y están diseñadas dentro del enfoque comunicativo ecléctico. Por último, con el fin de evaluar la eficacia de dichas secuencias, se han aplicado pruebas de percepción y producción específicas a un grupo de estudiantes, cuyos resultados se presentarán en la sección 5.

1. Marco teórico

La primera contribución real a la enseñanza de la pronunciación surge a finales del siglo XIX, cuando fonetistas como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy fundan en 1886 la Asociación Fonética Internacional e instauran la fonética como disciplina, publicando dos años más tarde el primer Alfabeto Fonético Internacional (AFI, en inglés IPA). Sus ideas y aportaciones se vieron concretadas en el Movimiento de Reforma, que pretendía revolucionar la enseñanza de idiomas, basada en aquel momento en el método gramática-traducción. Algunas de sus propuestas incorporaban la primacía de la lengua oral sobre la escrita, la necesidad del entrenamiento fonético, tanto de los profesores como de los estudiantes, y la adquisición de la gramática de forma implícita (Richards & Rodgers, 2001, p. 11). Los principios propuestos por los reformistas fueron pioneros al brindar una atención minuciosa a la pronunciación, pero la falta de un contexto comunicativo en la instrucción no promovía el interés en los estudiantes y apenas tuvo repercusión en su época, puesto que a nivel institucional se siguió empleando el método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (a partir de ahora LE). Sin embargo, sus principios representaron el comienzo de la lingüística aplicada y sentaron las bases del método directo o natural.

El método directo adopta los supuestos naturalistas del aprendizaje de segundas lenguas que promulgan que estas se adquieren de forma similar a la lengua materna. Este método, junto con otros de corte estructuralista como el método situacional y audiolingual, promueve la adquisición inductiva de la pronunciación mediante la repetición de los modelos propuestos por el docente o el uso de grabaciones. Una de las técnicas de corrección más característica de estos métodos es el uso de pares mínimos, compuestos por dos palabras de distinta semántica que difieren en un solo fonema. El uso de este recurso tiene algunas ventajas, como la de crear en el discente la conciencia de que un cambio fonético implica un cambio semántico (Renard, 1975, p. 40). No obstante, autores como Llisterri (2003, p. 101) señalan algunas de las carencias que este recurso presenta, como la dificultad para encontrar pares de palabras para todas las oposiciones fonológicas de la lengua o los problemas que puedan surgir con los estudiantes principiantes, debido a su limitado conocimiento léxico. Por otro lado, el uso de pares mínimos no tiene en cuenta el fenómeno conocido como *sordera fonológica*. Según Renard (1975, p. 23), la percepción auditiva se lleva a cabo a través de un proceso de síntesis que selecciona solo los

elementos significativos. Cuando una persona completa la adquisición del sistema fonológico en su lengua materna, la percepción del mismo se automatiza, creando al mismo tiempo lo que Trubetzkoy (1939) denomina *criba fonológica*, un tamiz que solo permite pasar aquellos sonidos que nos son útiles y rentables para mantener la comunicación en nuestra propia lengua, convirtiéndonos en duros de oído para el resto de espectro fonológico. Según este autor, el sistema fonológico de la primera lengua o lengua materna (a partir de ahora L1) se organiza en un conjunto de categorías a través del cual se criban los sonidos de las otras lenguas. Así pues, el acento extranjero se debería a la asimilación de los sonidos de la segunda lengua (a partir de ahora L2) a las categorías fonológicas de la L1.

Estudios más recientes se apoyan en la fonética contrastiva para anticipar los problemas de pronunciación que un estudiante de una L1 determinada se encontrará al adquirir la lengua meta. Flege (1995), ahondando en la propuesta de Trubetzkoy, plantea un modelo de interferencia fonética y clasifica los sonidos en tres tipos: a) sonidos idénticos en la L1 y la L2; b) sonidos similares en la L1 y L2; y c) sonidos en la L2 que no existen en la L1. Este autor basa su modelo en categorías fonéticas que se adquieren durante la infancia, y determina que los sonidos que más dificultad entrañan son los del tipo b), puesto que se produciría una interferencia negativa entre la L1 y la L2, al asimilar el nuevo sonido a la categoría de la L1. Los sonidos del tipo c), puesto que no tienen equivalente en la L1, no producirían ningún tipo de interferencia por lo que su adquisición sería más sencilla.

Debe señalarse, sin embargo, que no todos los problemas de producción se deben a una percepción errónea. En algunos casos la causa del error son las restricciones articulatorias propias de la L1. Un estudiante japonés de ELE, por ejemplo, seguramente puede percibir correctamente la palabra *trece*, pero al no existir en japonés la construcción silábica $/C_1C_2V/$, este realizará una resilabificación introduciendo una vocal entre las consonantes, $/C_1V_1C_2V_2/$, para adecuar la estructura a la de su propia lengua. Como se ha visto, el uso de pares mínimos no basta por sí solo para mejorar la pronunciación en una L2, aunque puede resultar útil para confirmar la presencia de un error de pronunciación, al tiempo que induce la toma de conciencia por parte del estudiante mientras ejercita la discriminación.

El método verbo-tonal (Renard, 1971; Dalmau, Miró y Molina 1985) da una importancia prioritaria a la reeducación del oído de los estudiantes, es decir, a la corrección de la sordera fonológica. Como vehículo de corrección se usa la prosodia, presentando siempre las actividades en contexto. Algunos de los recursos que este método emplea son:

a) La entonación, que actúa sobre la tensión articulatoria propiciando la producción más laxa o más tensa de algunos fonemas, dependiendo de su situación en la curva melódica. Por ejemplo, para la corrección de la infradiferenciación de los fonemas $/l/$ y $/r/$ por parte de estudiantes japoneses de ELE (Fernández, 2011), debería situarse el fonema $/r/$ al final de un enunciado con una curva entonativa ascendente, como la que presenta una interrogativa absoluta. Una terminación en anticadencia exige a las cuerdas vocales una mayor tensión y esta tensión quedará también reflejada en todos los sonidos implicados, ayudando de esta forma a la producción correcta del fonema $/r/$.

b) La tensión que presentan los fonemas o sonidos, ya sea intrínseca (las

consonantes sonoras, por ejemplo, suelen ser menos tensas que las sordas) o extrínseca (las posiciones átonas rebajan la tensión de los sonidos), puede influir en los fonemas cercanos, propiciando una producción más laxa o tensa de los mismos.

c) La pronunciación matizada, que consiste en la presentación de alófonos o deformaciones del sonido que se pretende corregir, con el fin de sensibilizar al estudiante y ayudarlo a descubrir las particularidades de percepción y producción que presenta.

d) La fonética combinatoria, que aprovecha la influencia que los sonidos ejercen sobre aquellos que están más próximos. En el caso de la vocal [u] española, que los japoneses tienden a pronunciar como [uu], no labializada, el contexto de corrección adecuado sería junto a una consonante bilabial como la [m], para favorecer su redondeamiento.

e) El ritmo es un elemento fundamental de corrección de errores prosódicos, como pueden ser la resilabificación o la acentuación de palabras átonas. La lectura o repetición de modelos marcando el ritmo con palmadas, golpes o movimientos corporales ayuda a la interiorización y mejora la producción.

f) La repetición regresiva o *back formation*, que consiste en fragmentar los enunciados problemáticos en grupos rítmicos y repetirlos en orden inverso, manteniendo el ritmo y la entonación, es una técnica apropiada para la corrección de errores prosódicos como la entonación o el discurso entrecortado.

El método fono-articulatorio, por su parte, está orientado hacia la producción y su objetivo es la adquisición consciente de la pronunciación. Prioriza la descripción articulatoria por medio de materiales como diagramas, láminas o transcripciones fonéticas, a partir de los cuales el alumno deberá ser capaz de reproducir los sonidos de la lengua meta. Este método ha recibido numerosas críticas. Llisterri (2003, pp. 100-101) señala que no tiene en cuenta ni la compensación fonética, que permite que el mismo sonido pueda ser producido mediante diferentes procedimientos articulatorios, ni la coarticulación. Tampoco considera la influencia de la interferencia fonética, ni emplea habitualmente elementos suprasegmentales, que son al fin y al cabo la base de toda comunicación. Sin embargo, consideramos que el uso de algunas de estas técnicas puede resultar rentable en casos particulares. Se ha observado, por ejemplo, que muchos estudiantes japoneses de ELE consiguen articular fácilmente el fonema /θ/ tras indicarles la correcta colocación de la lengua en la posición interdental.

Con el desarrollo del enfoque comunicativo, el aprendizaje de LE deja de ser un fin en sí mismo, como ocurría con el método gramática-traducción, para convertirse en un medio. El objetivo es ser capaz de formar enunciados gramaticalmente correctos y adecuados al contexto comunicativo. Resulta evidente la importancia que tiene la pronunciación para alcanzar una comunicación efectiva, (pensemos, por ejemplo, en las competencias pragmáticas y su estrecha relación con elementos suprasegmentales como la entonación). Y pese a ello, el enfoque comunicativo no ha conseguido integrar adecuadamente esta destreza. Cantero (1994, p. 248) señala que los resultados obtenidos por la enseñanza dentro del enfoque comunicativo siguen siendo mejores en las destrezas lectoescritoras que en las orales. Derwing y Munro (2005, pp. 389-390), por su parte, mencionan las tres principales dificultades que tienen los docentes para

abordar la enseñanza de la pronunciación dentro del enfoque comunicativo: a) falta de preparación formal (Breitkreutz, Derwing & Rossiter, 2002; Burgess & Spencer; 2000), b) aplicación de los ejercicios de pronunciación del libro de texto, sin tener en cuenta si estos son apropiados al contexto de enseñanza; y c) corrección intensiva de errores de pronunciación que no son tales, sino que entran dentro de la norma lingüística aunque dicha variedad no coincida con la del docente.

Aun con todas las dificultades mencionadas, a los docentes les preocupa el tema de la enseñanza de la pronunciación y el proceso de su adquisición, así como el papel que desempeñan en dicho proceso y cuál debería ser la metodología de corrección (Usó Vicedo 2009, p. 669). Entonces, ¿por qué la pronunciación sigue ocupando, en el mejor de los casos, un papel secundario dentro del enfoque comunicativo? Paredes García (2013, pp. 4-5) señala dos tipos de razones posibles. Por un lado, las razones internas, relacionadas con las características lingüísticas intrínsecas que presenta la fonética, cuyas unidades no tienen significado por sí mismas. Esta particularidad hace que la enseñanza deba centrarse en la forma y no en el significado, circunstancia que contraría los principios del enfoque comunicativo, que antepone el significado a la forma. Y por otro lado, las razones externas, que tienen que ver con la actitud de los profesores ante la enseñanza de esta destreza, tanto los que consideran que su adquisición no requiere instrucción explícita, como los que no se sienten capacitados para su enseñanza.

Es importante señalar en este punto la diferencia entre fonética y pronunciación. La fonética es la «ciencia que estudia los sonidos del habla» (Gil, 2007, p. 540); es decir, los *fonos*, cómo estos se forman y cómo son percibidos, tanto de forma aislada como en contexto. Abarca los conocimientos referidos a las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos fónicos. La pronunciación, por su parte, se centra en la producción y la percepción del habla (Cantero, 2003, p. 546) y su enseñanza tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad perceptiva y productiva de los discentes para incrementar la competencia comunicativa. De acuerdo con Llisterri (2003, p. 110), la pronunciación «debería integrarse de forma natural en los planteamientos metodológicos y curriculares más generales, puesto que la pronunciación constituye una destreza más entre las que debe dominar quien aspire a comunicarse en otra lengua».

De la misma forma que el docente corrige los errores léxicos o gramaticales, debería poder abordar la corrección de los errores de pronunciación. Es aconsejable, por tanto, que el docente conozca los principales recursos de corrección fonética y cómo aplicarlos a cada caso concreto. También es necesario dotar a los profesores de materiales adecuados a su contexto de enseñanza. Otro factor que se debe tener en cuenta es cuándo introducir la enseñanza explícita de la pronunciación. A diferencia de otras destrezas, el estudiante se verá expuesto desde el primer momento a la pronunciación, tanto a elementos segmentales como suprasegmentales, por lo que no parece tener mucho sentido retrasar la instrucción. Hemos observado que la enseñanza explícita de la pronunciación desde el nivel inicial incrementa la confianza del estudiante en su capacidad comunicativa, impide la fosilización de errores de producción, implementa el conocimiento de las competencias pragmáticas mediante el dominio de los

elementos suprasegmentales y fomenta el desarrollo de las otras destrezas, tanto de expresión como de comprensión. Y pese a todo, ni los libros de texto ni los diseños curriculares parecen cubrir estas necesidades.

En la siguiente sección se describen algunos de los errores de percepción y producción, tanto fonéticos como prosódicos (de entonación, ritmo y acentuación), que cometen habitualmente los estudiantes japoneses de ELE de nivel A1-A2. Para la presente investigación, la selección de errores fue realizada según la jerarquización establecida por MacCarthy (1978, pp. 31-32), el cual establece una categorización en cinco niveles: a) errores que causan confusión entre una palabra y otra y que pueden impedir la comunicación, b) errores que no impiden la comunicación pero que son causa de un fuerte acento extranjero, c) errores que no interfieren en la comunicación y que son de fácil corrección, d) errores menores cuya corrección aproxima la producción al modelo nativo, y e) errores menores relacionados con una pronunciación nativa o cuasínativa. De acuerdo con Llisterri (2003, p. 92), consideramos que establecer una jerarquía de errores es imprescindible para programar la progresión de contenidos.

2. Descripción de errores

En esta sección se expone el origen de los errores de pronunciación que cometen los estudiantes japoneses de ELE, desde el punto de vista de la fonética contrastiva. En las Tablas 1 y 2 quedan reflejados todos los errores recogidos en esta investigación. Sin embargo, por razones de espacio, en el presente artículo solo se abordarán algunos de ellos. Se tratarán primero los aspectos segmentales o fonéticos y después los suprasegmentales o prosódicos.

Tabla 1. Errores fonéticos

ERRORES FONÉTICOS	Vocales	/u/ → [ɯ]
		Ruptura de diptongos e inserción de un golpe de glotis
	Consonantes	Infradiferenciación de fonemas /l/ - /ɾ/
		Discriminación /f/ - /x/ /t/ - /θ/
		Articulación /r/
		Articulación con aspiración /t/ y articulación alveolar /d/
		Africación /t/ + /i/ /t/ + /u/
		Palatalización /s/ + /i/ → [ʃ] + /i/
		Error de percepción /y/ → [dz]

Tabla 2. Errores prosódicos

ERRORES PROSÓDICOS	Acentuación	Acentuación de palabras átonas
		Identificación errónea de la sílaba tónica
		Marcación de acento secundario en los adverbios terminados en –MENTE
	Ritmo (Pausas)	Discurso entrecortado
		Resilabificación
	Entonación	Interrogativa pronominal y absoluta
		Exclamativa

2.1. Aspectos segmentales

En esta sección el signo / /_E indica un fonema (o una secuencia de fonemas) del español, y / /_J indica lo mismo del japonés. El signo [] indica las realizaciones fonéticas, donde se omite cualquier indicación del acento. Dado que el sistema acentual japonés es drásticamente diferente del español, resulta imposible transcribir el acento de las palabras japonesas y el de las palabras españolas pronunciadas con acento japonés apoyándose en el mismo principio que cuando se transcribe el acento español.

2.1.1. Pronunciación no redondeada de /u/

Los estudiantes japoneses de ELE tienden a pronunciar el fonema vocálico /u/_E español con los labios extendidos, produciendo una vocal [u] propia del japonés, en lugar de la [u], la vocal redondeada con la que los hispanohablantes normalmente realizan dicho fonema. Esta vocal [u] suena extraña al oído de muchos hispanohablantes nativos, aunque normalmente no causa problema de comunicación. El obstáculo puede surgir seriamente cuando los japoneses ensordecen o incluso omiten la /u/_E al pronunciar palabras o enunciados como *cuchillo*, *supongo*, *su casa*, etc.

Este problema es causado por un fenómeno importantísimo del vocalismo japonés: el ensordecimiento de las vocales altas. Las vocales altas /i, u/_J muestran una tendencia muy fuerte a ensordecerse o perderse entre dos consonantes sordas o entre una consonante sorda y una pausa. Así, /supeiN/_J «España» normalmente se pronuncia como [su̠peiN] o [speiN] y /nekutaJ/_J «corbata» como [neku̠tai] o [nektai]. Aquí, el diacrítico [̠] indica ensordecimiento. /J/_J es una de las cuatro moras especiales del japonés, y es el segundo elemento del diptongo /aJ/_J. El diacrítico [̠] indica una vocal que no es núcleo silábico, es decir, una semivocal.

Lo importante es que los japoneses no distinguen entre [Cu], [Cu̠] y [C], donde [C] indica cualquier consonante sorda, en los contextos arriba mencionados. Son innumerables las oraciones japonesas que terminan en ... desu, ... masu, ... desuka? o ... masuka?, y la mora /su/_J incluida en estas terminaciones normalmente se pronuncia

simplemente [s], pero a veces [su], y casi ningún japonés percibe diferencia alguna. Por lo tanto, es muy difícil que los estudiantes japoneses se percaten de la diferencia entre, por ejemplo, *los pongo* y *lo supongo*. A la mayoría les suena exactamente igual.

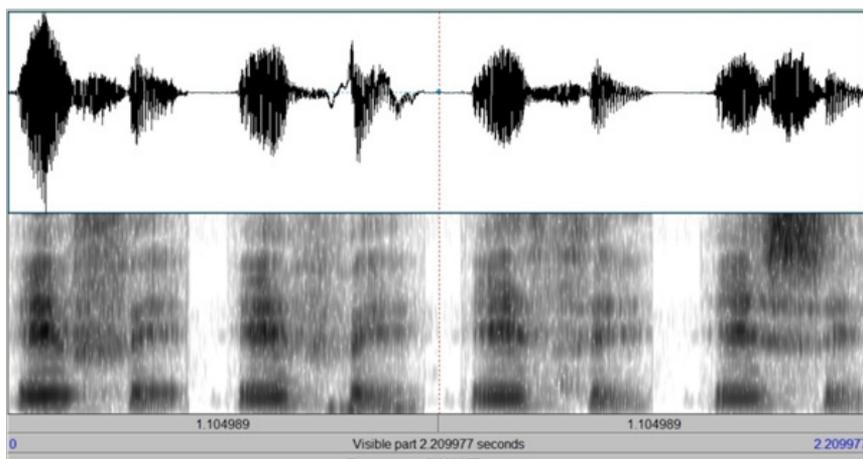
2.1.2. Discriminación /f/ - /θ/

Algunos japoneses, al oír la consonante del español peninsular /θ/_E –escrita *z* o *c* antes de *e* o *i*– la perciben como una /f/_E y la reproducen con los sonidos [ϕ(u)]. Para este tipo de hablantes resulta difícil distinguir, por ejemplo, *zumo* de *fumo*, y en casos extremos llegan a pronunciar las dos palabras como [ϕu:mo], una pronunciación indudablemente de *fumo* al oído de los hispanohablantes.

Como se verá en la siguiente sección, en japonés no existe la fricativa labiodental [f], sino la bilabial [ϕ] como un alófono del fonema /h/_J. Tampoco hay distinción entre /s/ y /θ/ como en el español peninsular y solo hay un único fonema sibilante /s/_J.

A esto hay que sumar la semejanza acústica entre las consonantes [ϕ] y [θ]. Véase la Figura 1 y nótese que el espectrograma de la [ϕ] y el de la [θ] son casi idénticos, mientras que el de la [s] es bastante diferente por la energía concentrada en altas frecuencias.

Figura 1. Onda y espectrograma de [efe], [eϕe], [eθe] y [ese] (voz del tercer autor). La [s] es la fricativa sorda ápticoalveolar, un poco posteriorizada (ligeramente retrofleja): la llamada «s castellana».



2.1.3. Discriminación /f/ - /x/

Los japoneses que estudian español no suelen sentir la necesidad de aprender a pronunciar correctamente la consonante /f/_E como en *fama*, *foto*, ni la /x/_E como en *Japón*, *gente*. Esto se debe a que, en muchos de los casos, este error de pronunciación no causa serios problemas que dificulten la comunicación. Los japoneses sustituyen la /f/_E con su /hw/_J y la /x/_E con su /h/_J, y sus resultados no difieren substancialmente de la pronunciación correcta española.

Un serio problema aparece cuando se trata del contraste /fu/_E : /xu/_E como en *fugada* : *jugada*, y del /fw/_E : /xw/_E como en *fuego* : *juego*. Los estudiantes japoneses no pueden distinguir estas palabras y las pronuncian igual, utilizando indiscriminadamente la consonante [ϕ]. Esta confusión se debe a los diferentes sistemas fónicos de los dos idiomas, tanto en el aspecto fonológico como en el fonético.

En español el fonema /f/_E siempre se realiza con la fricativa labiodental [f], y el /x/_E siempre con la fricativa velar [x]. Sin embargo, ninguno de estos dos sonidos existe en japonés. En japonés no hay dos fonemas fricativos sordos no sibilantes como en español, sino solo uno, que es el /h/_J, cuyos alófonos están distribuidos de la siguiente manera:

- a) [ç] (palatal) antes de /i/_J o /y/_J; ej. /hi/_J [çi] «fuego», /hyaku/_J [çaku] «cien».
- b) [ϕ] (bilabial) antes de /u/_J; ej. /huzisaN/_J [ϕuzisan], «Monte Fuji».
- c) La secuencia /hw/_J, que solo se halla en las palabras préstamos, se realiza con una consonante [ϕ]; ej. /hwoHku/_J [ϕo:ku], «tenedor» (< ing. fork).
- d) [h] (glotal) en otros contextos; ej. /hana/_J [hana] «flor», /heya/_J [heja] «habitación», /hoN/_J [hon] «libro».

2.1.4. Infradiferenciación /l/-/r/

Muchos de los japoneses que estudian español presentan una gran dificultad para distinguir estos dos fonemas, tanto en la percepción como en la producción. Por este motivo, las dos palabras que constituyen cada uno de los siguientes pares mínimos les suenan completamente igual: hola/hora, pelo/pero, celo/cero, mal/mar, abril/abrir y alto/harto. Como es de esperar, no pueden pronunciarlas correctamente. Unos pronuncian [ora] tanto la palabra *hola* como la palabra *hora* y otros pronuncian [ola] indistintamente las dos palabras. Curiosamente hay individuos que pronuncian unas veces [ora] y otras veces [ola], completamente al azar. La causa de esta confusión es simple: mientras que en español existen tres fonemas líquidos /l/_E, /r/_E y /r/_E, el japonés tiene solo uno, normalmente escrito /r/_J. La distribución de los alófonos de este fonema japonés es básicamente como sigue:

a) [l] (lateral alveolar), [l̥] (lateral retrofleja) o [d] (oclusiva retrofleja), al principio de palabra o después de /N/_J; ej. /reNraku/_J [lenlaku] / [en[aku] / [ɛɛɛɛaku] «comunicación».

b) [r] (vibrante simple) en otros contextos; ej. /karada/_J [karada], «cuerpo».

No obstante, la realidad es bastante más caótica. Un mismo individuo puede mezclar varios alófonos, y por otro lado, hay hablantes –especialmente mujeres jóvenes– que utilizan el alófono [l], en la mayoría de los casos, sin darse cuenta.

2.1.5. Palatalización de /s/ en /si/

No es difícil encontrar japoneses que pronuncien la secuencia /si/_E como [ʃi], en vez de [si]. De esta manera, *si* se pronuncia [ʃi(:)], y *música* [muʃika] (o [muʃ(i)ka] con la vocal [i] ensordecida o elidida).

En las palabras vernáculas japonesas no existe la secuencia [si], sino que la secuencia fonémica /si/_J se realiza fonéticamente [ʃi]. Consecuentemente, los préstamos antiguamente introducidas del inglés que contienen esta secuencia

tienden a pronunciarse con [ʃi], manteniendo el sistema fónico japonés. Ej. [ʃi:sai̯do] «seaside», [namba:ʃik:u̯ʃu] «number six». De la misma manera, los japoneses suelen tener mucha dificultad para distinguir entre las palabras inglesas *sea* y *she*, etc.

2.1.6. Africación de /t/ en /ti/ y /tu/

Algunos japoneses, especialmente los ancianos, tienden a pronunciar las secuencias /ti/_E y /tu/_E como [tʃi] y [tsu] respectivamente, en vez de [ti] y [tu]. Así, *ética* se pronuncia [etʃika], (o [etʃi̯ka], con la vocal [i] ensordecida) como si fuera *échica*; y *estupendo*, [estsupendo].

Esta africación de /t/_E ante /i/_E o /u/_E es causada estrictamente por la estructura fonémica consonántica del japonés, lengua en la que no existen palabras que contengan las secuencias [ti], [tu], [di] ni [du]. La secuencia fonémica /ti/_J se realiza fonéticamente [tʃi], y la /tu/_J [tsu]. Consecuentemente, los préstamos antiguamente introducidos del inglés que contienen estas secuencias tienden a pronunciarse con [tʃi] y [tsu], manteniendo el sistema fónico japonés. Ej. «team» [tʃi:mu], «number two» [namba:tsu:].

2.2. Aspectos suprasegmentales o prosódicos

2.2.1. Entonación interrogativa y exclamativa

Los estudiantes japoneses, al pronunciar una frase interrogativa española, normalmente aplican el patrón interrogativo japonés, el cual se caracteriza por las dos siguientes peculiaridades:

a) En rasgos generales, el tono sigue bajando poco a poco a lo largo de todo el enunciado, y sube bruscamente en la(s) última(s) mora(s).

b) Se pronuncia con un tono alto en el foco de la pregunta (el pronombre interrogativo en caso de una interrogativa pronominal), y en las otras partes del enunciado el tono se mantiene bajo y el registro queda reducido.

En las clases de español en Japón –como ya señalamos anteriormente– se enseña muy poco la entonación. A veces se enseña, a lo mucho, que el tono baja al final de la frase cuando es enunciativa y que sube cuando es interrogativa. Por lo tanto, los estudiantes japoneses no tienen más remedio que aplicar los mismos patrones entonativos del japonés a las frases españolas. Sin embargo, la entonación de las interrogativas del español es muy compleja. Existen varios patrones entonativos y todavía queda mucho por investigar. No son raros los casos en los que la interrogativa termina con un patrón entonativo descendente, y esto dificulta a los japoneses la percepción correcta del tipo de enunciado.

La situación es aún peor con la entonación exclamativa, porque normalmente no se enseña absolutamente nada sobre ella. Suele ocurrir que los estudiantes japoneses, como no pueden distinguir la entonación exclamativa de la enunciativa, pronuncien del mismo modo los dos tipos de frases.

2.2.2. Acentuación de palabras átonas

Se trata de la tendencia a pronunciar las palabras átonas como si fueran tónicas (con un tono alto, con fuerza y con mucha duración). Este fenómeno se observa especialmente: a) en la posición inicial de una frase (e.g. «Mé llamo...», «Lós libros...»); b) antes de una palabra larga (e.g. «dé Hispanoamérica», «lá democracia»); y c) cuando la palabra átona consta de más de una sílaba (e.g. «hácia la derecha» «hacia la derecha», «miéntras viajábamos»).

El origen de estas pronunciaciones erróneas –al igual que en el caso de la entonación, es la falta de instrucción. No se les suele instruir sobre la existencia de las palabras átonas en la clase y cuando se hace, no se le pone suficiente énfasis. Otra causa de la acentuación de las palabras átonas es la incomprensión o una comprensión insuficiente del texto. Debido a esto, los estudiantes tienden a leer palabra por palabra sin fijarse en su función.

3. Método de corrección

Como ya se ha señalado al principio de este artículo, el método de corrección empleado en esta investigación parte de la propuesta que ofrece Celce-Murcia et al. (1996) a profesores de inglés para trabajar la corrección de la pronunciación con estudiantes de distintas nacionalidades. Dicho método organiza la enseñanza de la pronunciación en cinco etapas (Celce-Murcia et al., 1996, p. 36): a) descripción y análisis del error fonético, b) actividades de discriminación perceptiva, c) actividades de práctica controlada, d) actividades de práctica guiada, y e) actividades de práctica comunicativa.

El diseño de las secuencias didácticas se basó en estas cinco etapas, teniendo en cuenta los siguientes factores: a) las secuencias debían integrar las 5 destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción), así como contenidos léxicos, gramaticales, funcionales y/o culturales propios de un nivel inicial (A1- A2), con el objetivo de que su incorporación en el transcurso de las sesiones contribuyera a rentabilizar el tiempo empleado; b) además, era necesario incorporar un componente lúdico para rebajar así el filtro afectivo de los estudiantes y crear un ambiente agradable y distendido en el aula, propicio para el desarrollo de un tipo de actividades que podría provocar sentimientos de ansiedad, vergüenza o ridículo; y por último, y coincidiendo con Cortés (2002), c) dado que la variedad es considerada como uno de los factores que puede influir positivamente en la motivación de los estudiantes, las actividades debían ser de tipos diferentes.

Si bien nuestro método de corrección se inspira en el trabajo de Celce-Murcia, también presenta diferencias. Las actividades en el trabajo de estos autores se organizan en torno a contenidos léxicos y las nuestras giran alrededor de contenidos funcionales. El motivo estriba en el nivel inicial de los estudiantes. En este nivel los conocimientos léxicos son bastante limitados y por tanto, resulta realmente difícil diseñar 4 actividades disponiendo de unas pocas palabras, sin caer en una continua y tediosa repetición. Asimismo, Celce-Murcia establece las etapas de forma consecutiva y bien definidas. Nosotros

hemos seguido este mismo esquema, no obstante, en el paso de la cuarta a la quinta etapa más que un salto diferenciado se puede observar una progresión o un *continuum* puesto que la producción comunicativa no es totalmente libre. A continuación, se exponen ejemplos de actividades para las etapas b, c, d y e.

3. 1. Práctica de discriminación

El objetivo de las actividades que se incluyen en esta etapa es que los estudiantes se den cuenta de que cometen esos errores de pronunciación, ya que en muchas ocasiones, al no habérselos señalado ningún profesor, no son conscientes de ellos. Son frecuentes las actividades de pares mínimos.

Figura 2. Actividad de práctica de discriminación de la entonación interrogativa

1. a. Lee y escucha las siguientes preguntas. Luego señala en el cuadro el tipo de entonación que oigas: ascendente (↗) o descendente (↘)

1. ¿Dónde vives?	↗	↘
2. ¿Estudias español?	↗	↘
3. ¿Tienes hermanos?	↗	↘
4. ¿Qué haces los domingos?	↗	↘
5. ¿A qué hora comes?	↗	↘
6. ¿Vives con tu familia?	↗	↘
7. ¿Cuántos años tienes?	↗	↘
8. ¿Eres español?	↗	↘
9. ¿Bebes café?	↗	↘
10. ¿Cómo se llama tu profesor?	↗	↘

1. b. Ordena las preguntas según su entonación.

Ascendente (↗)	Descendente (↘)

1. c. En grupos, comenta con tus compañeros por qué has agrupado las preguntas así. Escribid un pequeño texto explicando las razones.

- Las preguntas ____, ____, ____, ____ y ____ tienen entonación ascendente porque _____.
- Las preguntas ____, ____, ____, ____ y ____ tienen entonación descendente porque _____.

3. 2. Práctica controlada

En las actividades de práctica controlada, los estudiantes pueden focalizar toda su atención en los aspectos fonéticos o prosódicos que se quieren corregir, puesto que todavía no tienen que producir enunciados nuevos. La lectura de diálogos o frases cortas son ejemplos típicos de este tipo de actividades.

Figura 3. Actividad de práctica controlada de la discriminación /f/ - /x/

2. En parejas, lee estas frases y pregunta a tu compañero qué sonido /f/ o /x/ ha escuchado y cuántas veces lo ha hecho. Después, cambiad los roles.

ESTUDIANTE A

1. Ceferino está feliz con su café. (3)
2. Es una mala jugada. (1)
3. Felipe Ferrero es muy feo. (3)
4. Me dio una bofetada con mucha furia. (2)
5. El agente Juanjo hace magia en junio. (5)

ESTUDIANTE B

1. Gemma es nombre de mujer. (2)
2. Me gusta tu bufanda. (1)
3. Fina es una efusiva defensora de los arrecifes de coral. (4)
4. En Jaén comen buen jamón. (2)
5. Jerez está lejos de Algeciras. (3)

3.3. Práctica guiada

A partir de este momento los estudiantes empiezan a tener un cierto control sobre la elaboración de sus propias producciones, unas producciones en las que de manera indirecta y guiada incluyen el error de pronunciación que se está trabajando. Es posible que los estudiantes japoneses no vean la relación entre el objetivo de la actividad –a menudo se trata de actividades de vacío de información– y el trabajo de corrección de pronunciación, y que por ello desatiendan este último. Con el fin de evitar este descuido, se recomienda indicar a los estudiantes que presten atención a ambos aspectos.

Figura 4. Actividad de práctica guiada de la palatalización de /s/ en /si/

3. ¿Tienes estos objetos en tu casa? Busca en la clase dos compañeros que los tengan y escribe sus nombres en la tabla.

				
OBJETO	COMPañERO 1	COMPañERO 2		
Un silbato				
Un sillón				
Una vasija				
Un monociclo				
Una casita de muñecas				

3.4. Práctica comunicativa libre

Esta es la etapa que más difícil resulta a los estudiantes japoneses por varios motivos: por sus estilos de aprendizaje (Martínez, 2001), por su limitada exposición a los métodos comunicativos y porque las actividades que se incluyen en esta etapa requieren que los aprendientes presten atención a qué dicen (al contenido), a cómo lo dicen (a la forma) y a cómo lo pronuncian.

Figura 5. Actividad de práctica comunicativa libre para las palabras átonas

4. a. En grupos (6-8 estudiantes), formad una familia. No tiene por qué ser una familia tradicional, recordad que hay muchos tipos de familias. Entre todos tenéis que decidir los siguientes puntos:

- Nombre y apellido
- Nacionalidad
- Parentesco de cada uno
- Edad
- Profesión
- Dónde vivís
- Quién hace qué en la casa (limpiar, cocinar...)
- Relación entre vosotros, ¿es buena o mala? ¿Por qué?

4. b. Presentad al resto de la clase la familia que habéis imaginado. Vuestros compañeros y el profesor os harán preguntas.

4. Metodología

4.1. Diseño de las pruebas, población y entorno

Para cada error identificado, se diseñaron dos tipos de pruebas: de percepción (solo para los casos necesarios, ej. /f/-/x/, entonación interrogativa y enunciativa) y de producción.

La prueba de percepción consistió, no en una tabla binaria, de dos valores, sino en una escala bipolar que mostraba en cada uno de sus extremos los sonidos cuya percepción se estaba investigando (Apéndice A). En cuanto a la prueba de producción, constó a su vez de otras dos pruebas. La primera, prueba de producción sin contexto, contenía 10 ítems; la segunda, prueba de producción en contexto, contenía los mismos 10 ítems de la primera prueba pero dentro de un enunciado (Apéndice B).

La selección de los informantes se realizó tras la identificación, análisis y descripción de los errores de percepción y producción. Los informantes debían cumplir los siguientes requisitos: a) debían ser de nivel inicial y estudiar en un mismo grupo, b) la universidad en la que estudiaban debía dar permiso para grabar las producciones orales de los estudiantes y así poder analizarlas posteriormente, y c) la programación del curso debía ser lo suficientemente flexible como para poder llevar al aula las secuencias didácticas que se habían preparado y que ello no obstaculizara su desarrollo normal. Todos los informantes colaboraron de forma voluntaria.

Con el fin de preservar el anonimato de los participantes, no se revelará el nombre de la institución que ha apoyado este proyecto. No obstante, se definirá *a grosso modo* el perfil de los estudiantes que generosa y desinteresadamente han aportado una valiosísima información a la investigación.

Todos los estudiantes pertenecían a la misma facultad, *Gendai Kokusai Gakubu* (Relaciones Internacionales Contemporáneas). Si bien en el mismo grupo había participantes de dos especialidades diferentes –*Kokusai Business* (Negocios Internacionales) y *Kokusai Kyoyo* (Estudios Internacionales)–, todos ellos estudiaban Español como Segunda Lengua Extranjera (a partir de ahora ESLE).

Siguiendo la organización tradicional de las universidades japonesas de las clases de ESLE, esta universidad también ofrece dos sesiones semanales de 90 minutos de Español. En este caso concreto, una de las clases es impartida por una profesora japonesa que enseña la gramática básica del español y la otra, es una clase de conversación impartida por uno de los investigadores de este trabajo.

En el curso de Español estaban matriculados 30 estudiantes, pero solo se solicitó la colaboración de 12 de ellos. Si bien las secuencias didácticas se realizaron con los 30 estudiantes del curso, solo se recogieron muestras de lengua mediante grabaciones de 12 –y en algunos casos menos de esta cantidad– ya que con el fin de garantizar una mayor fiabilidad de los datos obtenidos, se acordó que de los 12 voluntarios se tendrían en cuenta solo los datos de aquellos estudiantes que hubieran asistido a todas y cada una de las sesiones en las que se había trabajado el error que se estaba estudiando y corrigiendo en ese momento. Si un estudiante faltaba a una de las clases, independientemente del motivo, quedaba automáticamente eliminado, aunque podía volver a participar en secuencias didácticas posteriores.

4.2. Intervenciones

La recogida de datos duró exactamente 2 años, desde abril del 2013 hasta abril del 2015, lo cual implica que al comienzo de la investigación los participantes eran estudiantes de primer curso y al final de la misma, estudiantes de segundo. Aunque a lo largo de estos dos años el nivel de español del grupo avanzó, nunca llegó a superar el nivel A2 según el MCER.

El proceso de recogida de datos se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se eligió el error que se quería tratar según las funciones comunicativas correspondientes al programa académico. A continuación, se realizaron las pruebas de percepción a todo el grupo en el aula y las de producción a los voluntarios fuera de la misma. En el caso de las pruebas de percepción, los estudiantes escuchaban dos veces la grabación de los 10 ítems, marcando en la tabla (Apéndice A) el valor que consideraban más cercano al sonido que se estaba evaluando. Por su parte, para las pruebas de producción, los informantes debían leer los 20 ítems correspondientes (10 sin contexto y 10 en contexto, Apéndice B). Para grabar las pruebas de producción, se utilizó un ordenador con un programa informático de análisis acústico del habla (Praat¹). Antes de proceder a la lectura, los estudiantes contaban aproximadamente con un minuto para preparar dichas pruebas y reducir así una posible ansiedad. Las grabaciones se realizaron de forma individual y siempre fuera de las horas lectivas.

Posteriormente, se aplicaba en el aula la secuencia de corrección del error a tratar. Normalmente se hacía en dos sesiones, intercalando las actividades de corrección con las del programa académico. Una vez completada la secuencia didáctica, se volvían a realizar las pruebas, tanto de percepción como de producción, de la forma anteriormente explicada.

4.3. Análisis de datos

Como se ha señalado en el punto anterior, todas las pruebas de producción fueron grabadas usando el programa Praat. Este programa, de descarga gratuita, fue desarrollado en la Universidad de Amsterdam por Paul Boersma y David Weenink a partir del año 1992 y permite analizar, sintetizar y procesar el habla, generando figuras y gráficos a partir de archivos de sonido. Para esta investigación se realizó el análisis oscilográfico y espectrográfico de los ítems fonéticos, además del análisis de la curva de intensidad en el caso de los prosódicos. El total de archivos de sonido analizados fue de 1440. En las siguientes figuras, se pueden observar las imágenes resultantes del análisis de dos archivos.

Figura 6. Producción previa

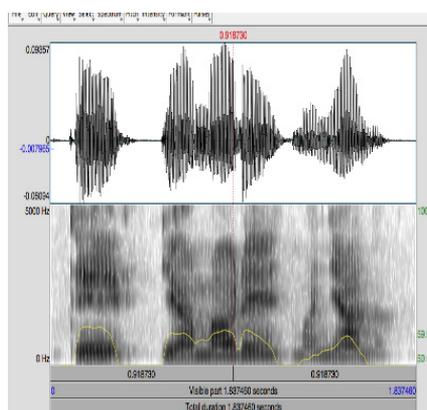
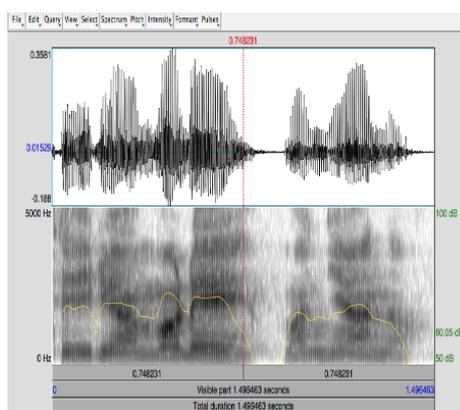


Figura 7. Producción posterior



Las dos figuras corresponden al enunciado *Te llamaré mañana*, producido por un mismo estudiante, antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica de corrección de la acentuación de las palabras átonas. El análisis oscilográfico, en la parte superior, permite observar las pausas realizadas por el estudiante. En la Figura 6, se observa una larga pausa entre la primera y la segunda palabra del enunciado, lo que indica una acentuación incorrecta del pronombre personal átono *te*. En la Figura 7, esta pausa casi desaparece, por lo que se puede afirmar que el error ha sido corregido. El análisis espectrográfico, en la parte inferior, y la curva de intensidad reflejan el mismo cambio. Los resultados obtenidos se recopilaban en forma binaria en tablas Excel, para su posterior análisis estadístico.

5. Resultados

A los datos obtenidos tal como se explicó en la sección anterior se aplicó el análisis estadístico llamado *prueba t pareada* (paired t test). La prueba t es una prueba utilizada para comprobar si la diferencia de los promedios obtenidos de dos grupos es verdaderamente significativa o solo aparente. En nuestro caso, tras comparar el promedio de los puntos obtenidos antes y después de las secuencias didácticas, se puede confirmar que los alumnos realmente han progresado tras realizar en el aula las secuencias didácticas explicadas en la sección 3. Al tratarse de dos grupos idénticos, se puede utilizar la prueba t pareada, prueba más fiable que la no pareada.

En la Tabla 5 se muestran los resultados de la prueba t pareada, aplicada a cada test antes y después de la instrucción. Estos resultados indican que casi todas las secuencias didácticas lograron que los estudiantes mejoraran tanto en la percepción como en la producción de fonemas, sonidos y patrones entonativos, con la única excepción de la percepción de /l-/r/, cuyo valor *p* no indica una diferencia estadísticamente significativa, aunque sí marginalmente significativa ($p = 0.0768$).²

Mediante estas intervenciones se ha demostrado la validez de las secuencias didácticas propuestas en la sección anterior.

Tabla 5. Comparación del promedio de los puntos obtenidos antes y después de las secuencias didácticas (CC= con contexto, SC= sin contexto; + ... $p < 0.10$; * ... $p < 0.05$; ** ... $p < 0.01$; *** ... $p < 0.001$)

Tema	Nº de aciertos Antes → Después	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>/l/ - /r/</i>			
Percepción	4.82 → 6.18	$t(10) = 1.973$	0.0768*
Producción CC	4.91 → 6.73	$t(10) = 5.164$	0.0004***
Producción SC	4.27 → 6.09	$t(10) = 3.194$	0.0096**
<i>/f/ - /x/</i>			
Percepción	4.48 → 5.10	$t(10) = 3.024$	0.0128*
Producción CC	5.91 → 7.27	$t(10) = 3.012$	0.0131*
Producción SC	5.45 → 7.27	$t(10) = 5.164$	0.0004***
<i>/u/ → [u]</i>			
Producción CC	3.20 → 5.10	$t(9) = 1.973$	0.0007***
Producción SC	2.90 → 6.00	$t(9) = 5.164$	0.0002***
Entonación exclamativa			
Producción CC	5.18 → 8.36	$t(10) = 3.012$	0.0002***
Entonación interrogativa			
Percepción	6.64 → 7.82	$t(10) = 3.735$	0.0039**
Producción CC	4.90 → 7.70	$t(9) = 4.452$	0.0016**
Palabras átonas			
Producción CC	2.00 → 5.63	$t(7) = 7.283$	0.0002***

Conclusión

En este artículo se ha presentado un método de corrección de pronunciación específico para estudiantes japoneses de español como lengua extranjera de nivel inicial. Este método ha sido pilotado con un grupo de discentes universitarios y está avalado por los resultados obtenidos en el análisis estadístico realizado en el marco de la investigación. Dicha investigación se ha llevado a cabo con el objetivo de ahondar en la escasa atención que actualmente se presta a la enseñanza de la pronunciación y ofrecer, desde un punto de vista práctico y realista, pautas para aquellos docentes que, sin ser especialistas en este tema, reconocen la importancia y la necesidad de trabajar de forma explícita esta competencia en el aula.

La falta de tiempo, un diseño curricular rígido y que no recoge los problemas de pronunciación característicos de los alumnos a los que se está enseñando, la escasez de materiales apropiados, el desconocimiento de la lengua materna de los estudiantes, así como una falta de preparación formal suelen ser los argumentos más esgrimidos a la hora de exponer la dificultad que entraña el trabajo de la enseñanza de la pronunciación.

El método que se ha expuesto en este trabajo pretende dar respuesta a todas estas dificultades. Las actividades que se han diseñado reflejan y tratan los errores más típicos y significativos de los estudiantes japoneses. Asimismo, sirven como refuerzo y práctica de otros contenidos que sí están incluidos en las programaciones de los cursos de español de nivel A1 y A2 según el MCER, y por lo tanto resultan altamente rentables cuando se dispone de poco tiempo.

Dado el limitado espacio disponible, en este artículo no es factible ofrecer un análisis y una descripción detallada –pero accesible a los profesores de ELE– de cada uno de los errores de fonética y de prosodia que se han señalado. Tampoco lo es incluir todas las secuencias didácticas diseñadas junto con las orientaciones de uso y sus respectivas claves de respuestas, por lo que los autores están redactando un manual que contenga toda esta información y que será publicado en un futuro próximo. Este manual será aplicable a todos los niveles de aprendizaje, no solo al inicial.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todos los informantes que, voluntaria y desinteresadamente, colaboraron en esta investigación, dedicando parte de su tiempo libre. Agradecemos también la colaboración de un donante anónimo, cuya aportación nos permitió adquirir parte del material necesario para esta investigación, y sin el cual no hubiera sido posible realizarla.

Notas

¹ <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

² Esta fue la primera prueba que se realizó y tras detectar un fallo de diseño en la misma, se corrigió en las pruebas posteriores.

Referencias bibliográficas

- Breitkreutz, J., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19, 51–61.
- Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28, 191–215.
- Cantero, F. J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas, Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: S.G.E.L.
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación, en Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (1996). *A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Dalmau, M., Miró, M. y Molina, D. A. (1985). *Correcció fonètica. Mètode verbo-tonal*. Vic: EUMO (Complements 10).

- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach, *TESOL Quarterly*, 39/3, pp. 379-397.
- Fernández Lázaro, G. (2011). La infradiferenciación de los fonemas /l/ y /t/: una propuesta didáctica. *Cuadernos CANELA*, vol. XXI, pp. 57-73.
- Flege, J. (1995). Second-Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems, en *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, edited by W. Strange York, Timonium, MD, pp. 233-273.
- Gil Fernández, J., (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes*. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, 1: 91- 114.
- Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas para la enseñanza aprendizaje de E/LE para japoneses: la concienciación formal*. (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/tesis/fl/ucm-t25559.pdf> (05/09/2015).
- McCarthy, M. (1978). *The teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paredes García, F. (2013). La enseñanza de la pronunciación en español como lengua extranjera: cuestiones de método. *Linred: lingüística en la Red*, n. 11.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. [Introduction to the verbo-tonal method of phonetic correction]. Paris: Didier.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Troubetzkoy, N.S. (1939). *Grundzüge der Phonologie, Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 7. [Principios de fonología]. Madrid: Cincel.
- Usó Viciado, W. (2009). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Perfil de los autores

Gisele Fernández Lázaro es licenciada en Artes Escénicas, especialidad Arte Dramático por la Real Escuela de Artes Escénicas de Madrid y Máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua por la UNED. Actualmente imparte clases de lengua y cultura españolas en diversas universidades japonesas. Su labor investigadora se centra en la metodología de la enseñanza de ELE a hablantes nativos de japonés y la didáctica de la pronunciación.

María Fernández Alonso es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Deusto y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Se dedica a la enseñanza del español como lengua extranjera en diversas universidades japonesas desde el año 2001. Compagina su labor docente con la investigación, la creación de materiales y la formación de profesores.

Takuya Kimura es licenciado y Máster en Ciencias Humanas por la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio. Actualmente es catedrático del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Seisen, y doctorando en Ciencias e Ingeniería en la Universidad Sofía. Realiza sus investigaciones sobre fonética española, especialmente sobre la percepción del sonido del habla por los hispanohablantes y por los estudiantes japoneses de ELE.

Abstract

Japanese students of Spanish as a Foreign Language make both perception and production mistakes that can be solved with the proper method. Within this context, the authors advocate a correction method to be used from the beginning stages (A1-A2) which aims to integrate pronunciation teaching in the regular development of class. In this paper, we present the most common pronunciation mistakes along with the method proposed and the results obtained from an empiric evaluation which consisted of perception and production tests that a group of students undertook before and after the didactic sequences were applied. The results provided support the efficiency of the method and open a new way to a possible incorporation of pronunciation in the syllabi.

Keywords

Pronunciation, ELE, phonetic correction, beginner's level, Japan

要旨

外国語としてスペイン語を学習する日本人学生は音声知覚と産出の両面で誤りを犯すが、これらの誤りは特定のものであり、適切な対応によって矯正可能である。このような認識のもと、筆者らは入門レベル (A1-A2) から通常の授業運営の中に取り入れることができる発音矯正メソッドを提案する。本論文では、まず特に頻繁に観察される発音の誤りを挙げ、筆者らの提案する矯正メソッドを紹介し、実際にそのメソッドを用いた評価実験の結果を発表する。この実験はある学習者グループにこのメソッドを用いた指導を行い、その前と後に知覚と産出のテストを行うという内容のものである。実験結果は本メソッドの有効性を保証し、カリキュラムに発音を組み入れる可能性に新しい道を開くものである。

キーワード

発音, ELE (外国語としてのスペイン語), 発音矯正, 初心者レベル, 日本

Apéndice A

Tabla A1. Prueba de percepción de discriminación /f/-/x/

1.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
2.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
3.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
4.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
5.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
6.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
7.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
8.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
9.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/
10.	/f/	4	3	2	1	0	1	2	3	4	/x/

Apéndice B

Tabla B1.

Prueba de producción sin contexto

1.	Así
2.	Sí
3.	Fusión
4.	Casino
5.	Símbolo
6.	Recosí
7.	Siberia
8.	Clásico
9.	Simple
10.	Asiáticos

Tabla B2.

Prueba de producción en contexto

1.	Tienes que hacerlo así.
2.	Soy estudiante, sí.
3.	La fusión de estos bancos es importante.
4.	En Siberia hace mucho frío.
5.	Es un símbolo de su amor.
6.	Recosí la camisa.
7.	Gané mil euros en el casino.
8.	Su estilo es muy clásico.
9.	La respuesta es muy simple.
10.	Los chinos y los coreanos son asiáticos.