

De la percepción a la pronunciación: la enseñanza de las consonantes retroflejas del chino mandarín a hispanohablantes*

*From Perception to Pronunciation: Teaching Mandarin Chinese
Retroflex Consonants to Spanish-Speakers*

Juliana Rodríguez-Fandiño^a

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

Isabel Tejada-Sánchez^b

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

* Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 4 de diciembre de 2019 Aprobado: 17 de enero de 2021

^a Profesional en Lenguas y Cultura.

Asistente de investigación.

ja.rodruiguez19@uniandes.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1981-0495>

^b Ph.D. en Ciencias del Lenguaje / Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe.

Profesora asistente.

mi.tejada10@uniandes.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-8057>

Cómo citar: Rodríguez-Fandiño, J. & Tejada-Sánchez, I. (2020). De la percepción a la pronunciación: la enseñanza de las consonantes retroflejas del chino mandarín a hispanohablantes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(1), 43-85. <https://doi.org/10.15446/male.v14n1.81928>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

Este estudio se enfoca en comprender los aspectos necesarios para enseñar la percepción y pronunciación de cuatro consonantes retroflejas del chino mandarín a un público hispanohablante. A través de una intervención pedagógica diseñada para la percepción y la producción de dichas consonantes en segmentos fonéticos aislados y contextualizados, estudiantes de chino pertenecientes a distintos niveles fueron orientados hacia la concientización fonológica y en el entrenamiento perceptivo sobre las retroflejas. De este estudio se desprenden cuatro reflexiones orientadas hacia el diseño de intervenciones focalizadas en la pronunciación: la promoción del reconocimiento, el uso de un modelo interactivo de enseñanza y aprendizaje de lenguas, la guía de la percepción a través de realimentación personalizada y la focalización en las etapas iniciales de aprendizaje. Las implicaciones pedagógicas de este estudio resaltan la necesidad de incorporar, con mayor fervor, prácticas de entrenamiento perceptivo en las clases de lengua extranjera.

Palabras clave: *chino mandarín, consonantes retroflejas, enseñanza, hispanohablante, percepción, pronunciación.*

ABSTRACT

This study focuses on understanding the necessary aspects to teach the perception and pronunciation of four retroflex Mandarin Chinese consonants to a Spanish-Speaking audience. Through a pedagogical intervention designed for the perception and production of these consonants in isolated and contextualized phonetic segments, students of Chinese belonging to different levels were guided towards phonological awareness and the perceptual training of retroflexes. Four reflections connected to the design of pedagogic interventions focused on pronunciation emerged from this study: the promotion of noticing, the use of an interactive model of language teaching and learning, the guidance of perception through personalized feedback and the focus on the initial stages of learning. The pedagogical implications of this study highlight the need to incorporate perceptual training practices more eagerly in foreign language classes.

Keywords: *Mandarin Chinese, perception, pronunciation, retroflex consonants, Spanish-Speaking, teaching.*

EL APRENDIZAJE DEL CHINO MANDARÍN hace parte de las realidades y necesidades impulsadas por el mundo globalizado. La motivación por aprender esta lengua se evidencia en todos los continentes del mundo debido al importante rol comercial que China ha desarrollado en las últimas décadas. Una de las estrategias movilizadas por China para la difusión del chino mandarín es el establecimiento de sedes del Instituto Confucio. Esta entidad promueve la enseñanza de la lengua con fines comunicativos y de acercamiento a la cultura china (Confucius Institute Headquarters [Hanban], 2014).

Ahora bien, la enseñanza de la pronunciación del chino mandarín a poblaciones hispanohablantes resulta un tema poco explorado. La investigación alrededor de la didáctica de la pronunciación del chino y de sus rasgos particulares se encuentra significativamente apoyada en el inglés y en la mediación de esta lengua para aprenderlo. De igual forma, la investigación y la literatura encontrada sobre la pronunciación del chino tiende predominantemente a enfocarse en la descripción, enseñanza y aprendizaje de rasgos prosódicos como los tonos (Duanmu, 2007). Lo anterior debido a su complejidad y su gran distancia tipológica de otras lenguas internacionales mayoritarias tales como el inglés, el francés, el español, el árabe, el ruso, entre otras. Además, se encuentra poca información relacionada con la didáctica de la pronunciación de otros rasgos fonémicos de la lengua, no menos importantes y complejos, tales como las consonantes retroflejas.

En el caso particular del aprendizaje y la enseñanza de los sonidos retroflejos por parte de hispanohablantes, se encuentran estudios contrastivos entre el chino mandarín y el español, que han señalado que las consonantes retroflejas son unos de los rasgos del chino mandarín más distantes del español; por esta razón, pueden ser causantes de dificultades en el aprendizaje

de la pronunciación de dicha lengua (Miranda Márquez, 2014; Varela Rivera, 2014). Adicional a esto, diversos autores arguyen la necesidad de desarrollar una innovación metodológica que apunte a solucionar los problemas de aprendizaje de la pronunciación del chino por parte de hispanohablantes (García, 2015; Hou, 2015). A la fecha, el artículo de Hou (2015) es el único en Colombia que resalta la necesidad de realizar más investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje del chino en este contexto que contribuya a alcanzar desarrollos metodológicos que suplan las necesidades propias de los aprendientes colombianos de la lengua china.

En este artículo se presenta el caso de una experiencia pedagógica desarrollada en torno a la enseñanza de la pronunciación de las consonantes retroflejas del chino a aprendientes de esta lengua de la Universidad de los Andes. El alcance de este estudio exploratorio radica en motivar la enseñanza y adquisición de una pronunciación precisa de segmentos fonéticos en la lengua meta, ya que esta es considerada una herramienta fundamental para hacer la comunicación más efectiva (Jones, 1997). En este sentido, es de gran interés para el campo de la pedagogía de lenguas extranjeras entender qué estrategias y técnicas pueden promover el aprendizaje de sonidos inexistentes en el repertorio lingüístico de la L1 o de rasgos fonológicos problemáticos. Además, este estudio busca contribuir a la comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza de chino mandarín en hispanohablantes, así como proveer indicios que guíen la formulación de innovaciones metodológicas que suplan las necesidades propias de los aprendientes colombianos.

De esta manera, se aborda un recuento teórico fundamentado en algunos principios de la adquisición de segundas lenguas (ASL). En seguida, la revisión teórica se centra en la adquisición y enseñanza de la pronunciación y en particular en las características

fonético-fonológicas del chino mandarín que son de interés para este estudio. Luego, se presentan las preguntas orientadoras y la metodología de la investigación seguida del reporte de resultados y la discusión con la literatura.

MARCO TEÓRICO

Adquisición de segundas lenguas en el contexto de instrucción formal

La adquisición de segundas lenguas (ASL) es un campo de estudio enfocado en investigar diversos fenómenos asociados al proceso de aprendizaje de lenguas después de que la primera (L1) ha sido adquirida (Gass & Selinker, 2008; Ortega, 2009). Desde esta disciplina, las lenguas que se adquieren de manera subsecuente a la primera lengua pueden denominarse segundas lenguas o lenguas adicionales (L2). Asimismo, esta disciplina investiga el impacto de varios factores en el desarrollo de una L2. Por un lado, existen ciertos factores que pueden ejercer una influencia universal en la adquisición de una L2. Este es el caso de la edad del aprendiente, el entorno lingüístico, la tipología de la L1 y los procesos cognitivos de aprendizaje. Por otro lado, debido a que es posible evidenciar disparidades en el dominio de la L2 en personas con influencias universales similares, se considera que hay ciertos factores individuales que ocasionan estas diferencias. Algunos de estos factores son la motivación, la aptitud lingüística y el filtro afectivo (Krashen, 1982). Desde ASL, se estudian también casos de aprendizaje de segundas lenguas tanto en contextos denominados naturalistas como de instrucción formal. Un contexto naturalista es aquel en el que los aprendientes no reciben ningún tipo de lecciones organizadas, sino que aprenden la lengua informalmente a través de la interacción regular con personas o comunidades

que hablan la lengua meta o el entorno en el que se encuentran. Un contexto de instrucción formal, por su parte, implica que el aprendiente recibe clases o lecciones organizadas e intencionadas con el fin de aprender la lengua meta (Ortega, 2009).

La adquisición de una L2 en contexto de instrucción formal posee una serie de particularidades que repercuten en los procesos de aprendizaje y en los niveles de desempeño alcanzados por los aprendientes (Ellis, 2005; Housen & Pierrard, 2005; Lightbown & Spada, 2006). Entre los aspectos más distintivos de la adquisición en este contexto se resalta que el aprendizaje de la L2 es el objetivo central de las clases. Esto significa que, en muchas ocasiones y según el enfoque de enseñanza, las estructuras de la lengua meta son explícitamente enseñadas a los aprendientes. Otro rasgo particular a tener en cuenta es que el tiempo destinado para el aprendizaje es usualmente limitado y cuantificado, especialmente si se aprende una L2 que no se usa frecuentemente para la comunicación en otros entornos con los que el aprendiente entra en contacto fuera de clase. Otra característica importante de este contexto es el *input* modificado. Este implica que el docente altera su discurso de diferentes maneras para asegurar que los aprendientes comprendan el discurso utilizado en clase y la comunicación en el aula sea efectiva (Lightbown & Spada, 2006).

Además de las características mencionadas, otro rasgo esencial, que tiene lugar en el contexto de instrucción formal, está relacionado con el tratamiento del error en el proceso de adquisición. Se trata de la realimentación correctiva (*corrective feedback*). Esta refiere al señalamiento de formas incorrectas en la lengua meta en el aula de clase, ya sea de manera explícita o implícita (Lightbown & Spada, 2006). Según Ellis (2005), la realimentación correctiva contribuye en gran medida al desarrollo de la precisión lingüística y discursiva en el uso de la L2. El sustento

de esta afirmación radica en que el señalamiento de una forma imprecisa puede ayudar a los aprendientes a considerar ciertas formas lingüísticas meta y reconocer en qué difiere su producción de dichas formas. Además, la realimentación no es útil solo para el aprendiente que la recibe, sino que es potencialmente beneficiosa para todos los estudiantes de la clase. Dado que este rasgo es fundamentalmente dependiente del contexto en el que surge, no existe un consenso sobre cómo debe darse la realimentación para que repercuta positivamente en el aprendizaje de una L2. Frente a esto, Ellis (2005) encontró, en su revisión sistemática de la literatura, que si bien los profesores tienden a usar formas más implícitas para realimentar, la evidencia apoya el uso de realimentación explícita, al ser esta la que provee mayores niveles de reparación de las formas imprecisas producidas por el aprendiente.

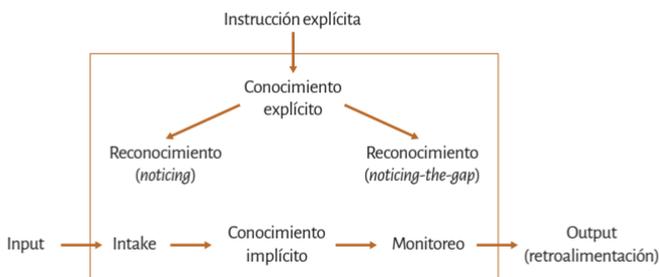
Existen distintas hipótesis y conceptos para explicar los procesos de desarrollo de una L2. El primer concepto relevante es el de *interlengua*. Esta noción acuñada por Larry Selinker en 1972 hace referencia al sistema lingüístico intermediario que cada aprendiente construye a partir de las hipótesis sobre la lengua meta que este va formulando en distintos momentos de su proceso de aprendizaje (Ortega, 2009). En este sentido, la interlengua es diferente a la L1 del aprendiente y tampoco corresponde con el sistema lingüístico de una persona que tiene a la lengua meta como L1 (Tarone, 2018). Este sistema se visualiza en un *continuum* dinámico donde cada aprendiente se nutre de su repertorio lingüístico existente para consolidar un sistema propio de la lengua meta. A pesar de las diferencias individuales que conlleva la consolidación de dicho sistema, se encuentran hipótesis que explican su operatividad; una de estas es la estabilización, la cual refiere a un estado de equilibrio alcanzado en el desempeño de la lengua meta donde los cambios o elementos nuevos que

se incorporan son mínimos, en comparación con los estadios iniciales de aprendizaje (Gass & Selinker, 2008; Long, 2003). En su análisis, Long (2003) retoma la estabilización con base en el constructo de fosilización iniciado también por Selinker en 1972, e indica que el desempeño estabilizado no comprende la totalidad de la interlengua, sino aspectos observables en esta que se desvían de la forma esperada de la lengua meta. Dichos aspectos resultan de una combinación de factores como transferencias lingüísticas, preferencias perceptivas, diferencias tipológicas, edad y otras limitaciones cognitivas generales. También, la estabilización puede ser atribuida a la sensibilidad o falta de esta hacia la realimentación, la presencia de monitoreo interno y el reconocimiento de la diferencia entre el *input* y el *output* propio. Particularmente, los estudios sobre estabilización se han enfocado en las estructuras gramaticales y sintácticas, pero en menor medida en la pronunciación (Long, 2017).

La ASL igualmente busca comprender cómo opera el conocimiento explícito e implícito en la adquisición de la L2, lo cual ha sido ilustrado en la Figura 1. Ellis (2003) afirma que la instrucción explícita de una estructura lingüística ayuda a que el aprendiente tome consciencia de esta en el *input*; así, logra almacenar ese conocimiento en la memoria a largo plazo e interiorizarlo para su posterior uso. La instrucción y conocimiento explícitos también permiten que el aprendiente compare su *output* con la estructura meta, con el fin de monitorear su producción. En línea con esto, la toma de consciencia y atención que el aprendiente trae al proceso de adquisición de la L2 ha sido denominado reconocimiento (*noticing*). De acuerdo con la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1995), cuanto más se reconozca la forma necesaria y faltante en la L2, mayor será el aprendizaje. Este reconocimiento es también un paso previo a la fase de comprensión del sistema de la L2, en la cual el aprendiente

adquiere autonomía para abstraer patrones y reglas de la lengua meta. Por último, la hipótesis de la interacción (Lightbown & Spada, 2006; Long, 1983) evidencia la naturaleza dinámica del proceso de adquisición de la L2, así como el objetivo comunicativo que subyace al lenguaje. Esta interacción se caracteriza por la presencia de un *input* modificado para ser comprensible y de una negociación del significado que opera como una forma de realimentación correctiva. La interacción conlleva a la evolución de la interlengua en tanto que los aprendientes van reconociendo, descubriendo y tomando decisiones que les permiten hacer uso de la lengua en un contexto comunicativo determinado.

Figura 1. El proceso de aprendizaje de una segunda lengua.



Fuente: adaptada de Ellis (2003) y tomada de Rodríguez Fandiño (2019).

Adquisición de la pronunciación en el contexto de instrucción formal

La adquisición de la pronunciación de una L2 ha sido objeto de un sinnúmero de debates y estudios en diversos subcampos de la lingüística aplicada (Jones, 1997). Una perspectiva psicolingüística explica que

tanto la percepción como la producción del discurso implican una coordinación e integración sensoriomotora aguda que va

desde la producción precisa de fonemas, tonos y entonaciones hasta un rápido y preciso control de los movimientos de la laringe, lengua y de los labios. (Li, 2013, p. 151)

En el campo de la percepción del habla, diversos modelos buscan explicar los fenómenos y procesos cognitivos subyacentes a la percepción, asimilación y eventual influencia de estos en la producción fonético-fonológica en el marco de la adquisición de una L2 (Best & Tyler, 2007, con el *Perceptual Assimilation Model – PAM*; Elvin & Escudero, 2019, con el modelo *Second Language Linguistic Perception – L2LP*; Flege, 1992, con el *Speech Learning Model – SLM*). Desde dichos modelos cognitivos experimentales, las investigaciones se han centrado en visibilizar y predecir la manera en que el aprendiente de una L2 construye categorías fonético-fonológicas en su repertorio perceptivo lingüístico para poder asimilar los sonidos que percibe de la L2. Según estos modelos, el aprendiente clasifica como diferentes aquellos sonidos de la L2 que se distinguen contundentemente de aquellos que ya tiene como hablante nativo de su L1. En particular, los modelos revisados afirman que cuanto más lejano sea el sonido meta de un sonido existente en su L1, hay más probabilidad de que el aprendiente distinga dicho sonido y lo categorice e incorpore como algo nuevo. Por el contrario, cuanto más cercano sea el sonido es menos probable que se distinga y eventualmente produzca correctamente dentro de la expectativa de la lengua meta. Un ejemplo de esto son los diferentes sonidos vocálicos del inglés (frontal /a/; central /ʌ/ y posterior /ɔ/, /ɑ/) que pueden representar dificultades perceptuales para un aprendiente hispanohablante que únicamente posee una variante de la vocal anterior /a/ y los asimila como cercanos.

La configuración por etapas del modelo L2LP de Elvin y Escudero (2019) resulta pertinente para comprender las

implicaciones de este estudio y posibles derivaciones del mismo. Desde el L2LP cinco *ingredientes* se extienden a lo largo de tres etapas macro para predecir la adquisición y el desarrollo del habla. En la primera etapa operan tres ingredientes fundamentales: el reconocimiento de los sonidos meta, su comparación con los sonidos ya existentes en el repertorio lingüístico del aprendiente y la categorización de éstos según la tarea de aprendizaje que el aprendiente lleve a cabo. Según este modelo, la clasificación que logre el aprendiente en esta etapa inicial determinará su desarrollo y etapa final en el proceso. Adicional a esto, las investigadoras resaltan la importancia de que el resultado óptimo en la etapa final de desarrollo de percepción del habla se deberá a características individuales del aprendiente, así como a la cantidad de *input* que este reciba.

Las perspectivas de esta naturaleza agudizan la complejidad que implica la enseñanza de la pronunciación, puesto que requiere un trabajo perceptivo consciente que aún es difícilmente identificado e investigado para el aula de clase. Adicional a esto, uno de los hitos empíricos y teóricos que ha sustentado la dificultad de adquirir y enseñar la pronunciación de la lengua meta es la hipótesis del periodo crítico, la cual alude a la influencia determinante del factor edad en el desarrollo de la percepción y producción de rasgos particulares de la lengua meta, en particular en la adquisición de la pronunciación similar a la de un hablante nativo (Ortega, 2009).

Si bien esta hipótesis ha sido objeto de debate en cuanto a si la enseñanza de la pronunciación debe ser explícita o implícita (Krashen, 1982), es importante contemplar las diferentes recepciones de los aprendientes a distintos enfoques de enseñanza. De acuerdo con Jones (1997), las técnicas de imitación y repetición, lectura en voz alta y análisis contrastivo entre los sonidos de la L1 y la L2 siguen siendo las más usadas para la

enseñanza de la pronunciación. Asimismo, el autor aconseja que la explicación explícita de los sonidos no sea descartada, ya que puede incrementar la precisión y la fluidez en la pronunciación. No obstante, se observa que muchos de estos ejercicios suelen ser mecánicos y aislados en el caso de la clase de L2. Por lo cual, Jones (1997) señala que la dificultad radica en transferir dicho conocimiento al uso comunicativo real.

Los enfoques avanzados por Celce-Murcia et al. (2010) para la enseñanza de la pronunciación resultan ser alternativas esenciales para la clase de L2. El enfoque intuitivo-imitativo presupone que los aprendientes tienen la habilidad de escuchar e imitar los sonidos de la lengua meta sin necesidad de una explicación explícita de estos. El enfoque analítico-lingüístico rescata la instrucción explícita sobre las descripciones articulatorias basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) y en la configuración del aparato fonador. Estos enfoques resultan complementarios para apoyar la focalización de la escucha, la imitación y la producción.

La pronunciación inteligible resulta un componente necesario para la comunicación oral efectiva. En este sentido, los docentes deben tener a la mano distintas técnicas pedagógicas, algunas de ellas con un enfoque comunicativo, así como un conocimiento detallado del sistema fonético-fonológico de la lengua para poder enseñar pronunciación.

El caso del chino mandarín

La literatura referente a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del chino mandarín ha estado predominantemente versada en los tonos de esta lengua inspirados en la taxonomía tonal propuesta por Chao (1930, 1956). Dicho énfasis en este rasgo vocálico se debe especialmente a que los tonos son un aspecto característico del chino mandarín y el más problemático

para aprendientes hablantes de las lenguas occidentales (Xing, 2006). Entre las investigaciones referentes a los tonos que se relacionan con el enfoque pedagógico explorado en este caso, se encuentra el estudio de Wang et al. (2003), quienes concluyen que el entrenamiento perceptivo tuvo un efecto positivo en la producción de los tonos del chino. Con estos resultados se evidencia una ampliación del foco de la didáctica de la lengua al combinar tanto la percepción como la producción (Hendry, 2017; Rohr, 2014). No obstante, al momento de hacer esta revisión, no se hallaron estudios análogos relacionados con las retroflejas.

De otra parte, el mecanismo por medio del cual se ha difundido la enseñanza y aprendizaje de esta lengua es el Pinyin, un sistema de marcación romana diacrítica, que indica cómo un carácter se debe pronunciar en la lengua. La creación de este sistema estuvo apoyada en posibles equivalencias fonéticas entre los grafemas usados en el inglés y los sonidos del chino mandarín. En este orden, dos componentes caracterizan dicho sistema: 23 iniciales (声母, shēngmǔ) y 34 finales (韵母, yùnmǔ) (cf. Chao 1948b, Li & Thompson 1981, Norman 1988, citados en Xing, 2006, p. 41). Los cuatro segmentos fonéticos de interés en este estudio hacen parte del grupo de iniciales en dicho sistema de romanización.

Cabe resaltar que no todas las equivalencias representadas por el Pinyin son completamente inteligibles. Este es el caso de los cuatro fonemas de interés en este estudio. La consonante fricativa retrofleja sorda que es representada como «sh», se asocia usualmente con la consonante fricativa postalveolar sorda en inglés /ʃ/. Frente a esto, podría haber lugar a una posible confusión con otro fonema, que se representa en Pinyin como «x», pues consiste en la fricativa alveolo-palatal sorda y, por ende, también se asocia con el mismo sonido del inglés. La consonante fricativa sonora es representada como «r» y puede estar cercana a uno de los alófonos del fonema /r/ en inglés. Por

su parte, la consonante africada retrofleja sorda no aspirada es representada como «zh» y no tiene una equivalencia con el inglés. Su contraparte aspirada es representada como «ch», lo que en inglés se conoce como la africada palato-alveolar sorda /tʃ/. Ahora bien, este sonido del inglés se suele comparar con el fonema representado como «q» en Pinyin, que vendría a ser una africada alveolo-palatal sorda aspirada. En la Tabla 1 se propone una serie de equivalencias reales entre los símbolos de Pinyin y los símbolos del AFI. Del mismo modo, se comparan las equivalencias popularmente supuestas con los sonidos del inglés en diversos recursos de aprendizaje del chino mandarín que usan el Pinyin¹.

TABLA 1. *Equivalencias entre Pinyin, Alfabeto Fonético Internacional (AFI) y sonidos del inglés.*

| Pinyin | AFI | Fonemas del inglés con los que se asocia popularmente | Palabras que contienen los fonemas en chino |
|--------|------|---|---|
| sh | /ʃ/ | /ʃ/ shine | 水 shuǐ |
| r | /z/ | /r/ red | 人 rén |
| zh | /ʃ/ | No hay equivalencia | 中 zhōng |
| ch | /tʃ/ | /tʃ/ church | 茶 chá |
| x | /c/ | /ʃ/ shine | 小 xiǎo |
| q | /tʃ/ | /tʃ/ church | 去 qù |

Fuente: elaboración propia.

A pesar de su extendido uso como medio de enseñanza y aprendizaje de la lengua china, el Pinyin ha suscitado resultados controversiales en diversas investigaciones que pueden llevar a cuestionar su eficacia. En el ámbito de las lenguas romances

¹ Algunos de estos fueron:

<https://chinesePod.com/tools/pronunciation/section/10>

https://resources.allsetlearning.com/chinese/pronunciation/The_%22j%22_%22q%22_and_%22x%22_sounds

existen algunos casos. El estudio realizado por Bassetti (2007) argumenta que el Pinyin puede distraer a los aprendientes y ralentizar su proceso de aprendizaje de la pronunciación meta. Esta autora encontró que, incluso después de tres años de exposición al chino, algunos aspectos fonológicos no indicados explícitamente en el Pinyin no habían sido adquiridos en su totalidad por los aprendientes. En particular, Bassetti (2007) evidenció que, si el Pinyin no indicaba explícitamente la existencia de una tercera vocal en un diptongo para formar un triptongo, los aprendientes tendían a omitir dicha vocal. Por el contrario, cuando el Pinyin sí indicaba su existencia, los aprendientes producían el triptongo. La investigadora concluyó que el Pinyin afecta la adquisición de ciertos rasgos fonéticos-fonológicos por parte de aprendientes que han tenido hasta tres años de exposición al chino mandarín. Este estudio destaca una posible dependencia que pueden desarrollar los aprendientes.

Por su parte, Varela Rivera (2014), en un material de reconocimiento de dificultades de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del chino, también enfatiza sobre este punto, basándose en las diferencias de correspondencia entre los símbolos del Pinyin y los sonidos del español. También arguye que estas diferencias pueden ocasionar que los aprendientes hagan una equivalencia automática de los sonidos que resultaría en la adquisición de una pronunciación imprecisa.

METODOLOGÍA

El objetivo general de esta investigación es comprender los aspectos propios del fenómeno de adquisición de las consonantes retroflejas en aprendientes hispanohablantes de chino mandarín para informar el desarrollo de herramientas y estrategias de enseñanza que fomenten la precisión en la percepción y la producción de estos fonemas. Con este propósito, se diseñó

una intervención pedagógica para la percepción y producción de las consonantes retroflejas del chino en segmentos fonéticos aislados y contextualizados. También, se exploraron las actitudes de los estudiantes frente a las diferentes estrategias y técnicas de enseñanza de pronunciación a las que han sido expuestos durante su proceso de aprendizaje de chino mandarín, incluyendo la intervención pedagógica propuesta en este estudio.

Contexto y participantes

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad de los Andes, donde hay una sede del Instituto Confucio desde el año 2007. Este instituto ofrece seis cursos de chino mandarín con una intensidad de 4,5 horas semanales durante cuatro meses organizados para ser tomados de manera consecutiva. Una vez se hayan tomado los seis cursos, se espera que los estudiantes estén en capacidad de tomar el examen estandarizado de proficiencia de chino mandarín HSK 4, que equivale a un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Instituto Confucio de la Universidad de los Andes, s.f.). Durante el primer semestre de 2019, el instituto contaba con cerca de 100 estudiantes activos tomando cursos de lengua china.

Los participantes fueron seis estudiantes de la Universidad de los Andes de distintos programas de pregrado, quienes al momento del estudio aprendían chino mandarín en los cursos dictados por el Instituto Confucio. Dichos estudiantes se autoseleccionaron voluntariamente para participar en la investigación después de recibir una convocatoria abierta. Asimismo, leyeron y conservaron una copia del consentimiento informado, en el que recibieron información sobre la investigación, el procedimiento, los riesgos y los beneficios de participar en el estudio. De estos seis participantes, tres se encontraban tomando el primer curso de la lengua, mientras que los tres restantes se encontraban en el cuarto

curso. De ese grupo de seis estudiantes, solo tres completaron todo el procedimiento planteado en el estudio, dos del primer curso y uno del cuarto.

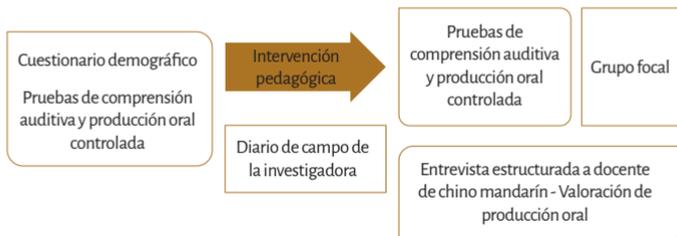
Diseño de investigación

Esta investigación se encuadró principalmente en un paradigma epistemológico pragmático (Creswell, 2014). En este paradigma se busca entender el problema planteado a través del uso de distintas fuentes de información y se parte del hecho de que el problema y sus soluciones están adscritos a un contexto social específico. Adicionalmente, la interpretación de los datos se apoyó en un paradigma constructivista. Esto de nuevo enfatiza el contexto específico del problema y el papel que juegan las interacciones entre las personas que hacen parte de él. En el paradigma constructivista, se resalta que las experiencias y subjetividades de la investigadora intervienen en la forma en la que se interpretan los datos que provienen de las perspectivas de diferentes actores (Creswell, 2014). Por estas razones y apoyado en los paradigmas anteriormente mencionados, se recolectaron datos que representaran las perspectivas de los diferentes involucrados en este proceso: los aprendientes de chino participantes, la investigadora y una docente de chino mandarín consultada en calidad de experta.

El enfoque metodológico de esta investigación fue predominantemente cualitativo. El propósito de seguir este enfoque era obtener una imagen lo más completa posible del problema estudiado en su contexto específico (Hernández Sampieri et al., 2010). De esta manera, se pretendía comprender el contexto local de enseñanza y aprendizaje de chino mandarín, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación usadas en este contexto y los significados que los aprendientes de chino dan a dichas prácticas. Para ello, la investigadora llevó

un diario de campo durante el desarrollo de la intervención pedagógica y se realizó un grupo focal con los participantes al finalizar la intervención. El diario de campo tuvo como objetivo identificar situaciones que fueran aprovechadas por los participantes para el aprendizaje o que, por el contrario, fueran un obstáculo para este fin. Por su parte, la función del grupo focal fue recoger los puntos de vista de los participantes frente a la intervención pedagógica y su relación con la historia y el proceso de aprendizaje de cada uno de la pronunciación del chino en particular y de la lengua china en general.

Con el fin de caracterizar a los participantes y establecer un diagnóstico de su pronunciación, se les solicitó responder un cuestionario demográfico virtual. Adicionalmente, se aplicaron pruebas de comprensión auditiva y producción oral controlada antes y después de la intervención pedagógica. El componente de producción oral de estas pruebas fue valorado por una docente de chino mandarín del Instituto Confucio completamente bilingüe en chino (L1) y español (L2). Dicha valoración se llevó a cabo en una escala de 0 a 4, donde 0 representa que el sonido escuchado no corresponde en absoluto al sonido esperado en chino y 4 representa que el sonido escuchado corresponde completamente con el sonido esperado en chino. La docente también emitió valoraciones cualitativas de las diferencias entre los participantes y su desempeño previo y posterior a la intervención pedagógica. Los instrumentos y técnicas de recolección de datos con sus respectivos momentos de aplicación se presentan en la Figura 2.

Figura 2. Diseño de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Intervención pedagógica

La intervención pedagógica estuvo conformada por tres sesiones de aprendizaje activo de 80 minutos cada una. El diseño de esta intervención pedagógica se apoyó teóricamente en la guía de enseñanza de la pronunciación del inglés de Celce-Murcia et al. (2010). Pese a que este manual no está dirigido a la enseñanza del chino mandarín, fue seleccionado por su explicación detallada de las técnicas de enseñanza de la pronunciación del inglés, así como la argumentación que sustenta el uso de dichas técnicas en el aula. A diferencia de la falta de explicitud de los estudios exitosos de entrenamiento perceptivo en chino mandarín, esta guía establece pautas claras que son fácilmente adaptables para su uso en la enseñanza de lenguas distintas al inglés. Con esta directriz, la intervención pedagógica inició con una concientización fonológica, continuó con un entrenamiento en percepción auditiva y concluyó con una práctica en producción oral controlada. Los objetivos y ejes temáticos para cada sesión se pueden consultar en el anexo A. En los anexos B, C y D se encuentran algunas actividades y materiales utilizados durante la intervención como ejemplo

de las estrategias y recursos empleados para cumplir con los objetivos de aprendizaje².

Para cumplir con los objetivos de reconocimiento, percepción auditiva y aplicación a la producción oral, se diseñaron talleres, guías y autoevaluaciones tanto para desarrollar individualmente como en parejas o en plenaria. Con estas actividades se buscó que los estudiantes reflexionaran sobre los sonidos de interés del estudio y la forma de aprenderlos. Asimismo, se procuró que los participantes consideraran los rasgos fonéticos distintivos de cada fonema y que cooperaran entre ellos para llegar a acuerdos y soluciones que les fueran útiles para el aprendizaje. Las sesiones contaron con cuatro grandes fases: la primera de activación de conocimiento previo, la segunda de reflexión grupal, la tercera de práctica y la cuarta fase de autoevaluación. La realización de los talleres y actividades de evaluación estuvo mediada por la tecnología, pues todos los materiales diseñados para esta intervención se cargaron a un curso virtual en la plataforma Blackboard Learn.

Análisis de los datos

Para analizar el grupo focal y el diario de campo de la investigadora se siguieron los pasos de codificación propuestos por Charmaz (2006) para realizar un análisis cualitativo en el contexto de la teoría fundamentada. El paso inicial fue hacer una codificación en la que a cada segmento de los datos se le asignó un nombre o código que resumía la idea principal de dicho segmento. Después de esta codificación inicial, se realizó una codificación enfocada en la que se usan los códigos más frecuentes encontrados hasta el momento, aunque sin dejar de

2 Para mayores detalles sobre la intervención, vea la monografía de Rodríguez Fandiño (2019).

estar abierto a códigos o ideas nuevas. Luego se llevó a cabo una codificación axial en la que los códigos se agruparon en categorías y subcategorías según su nivel de relación (Charmaz, 2006). Las categorías obtenidas en este proceso de análisis se presentan en el apartado de resultados. Por otro lado, para las pruebas de comprensión auditiva y producción oral controlada se tuvieron en cuenta las frecuencias de respuesta y los porcentajes de acierto de cada participante. Estos resultados se presentan como parte de una caracterización de los tres participantes que cumplieron con todos los pasos de recolección del estudio.

RESULTADOS

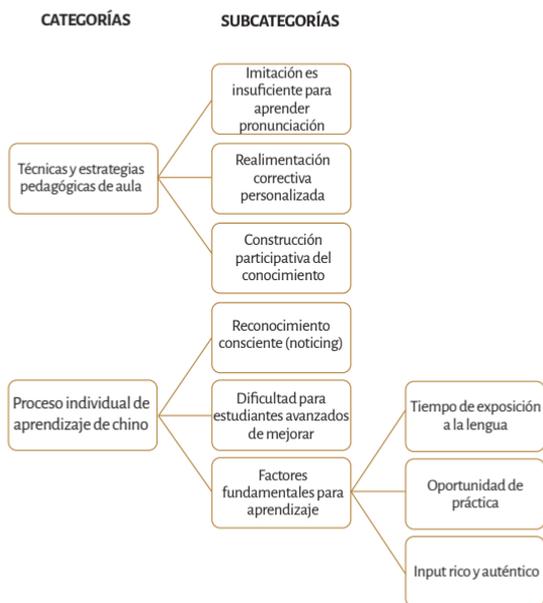
Con ayuda del cuestionario virtual aplicado previo a la intervención pedagógica, se caracterizó a los participantes de la siguiente manera. Todos los participantes manifestaron saber por lo menos otra lengua además de español y chino mandarín en un nivel B1 según el MCERL. Para todos, el inglés es la segunda lengua, mientras que el francés es la tercera lengua para cuatro de los seis participantes. A partir de esta información, es posible afirmar que se trabajó con un grupo de estudiantes con diversas experiencias multilingües. En cuanto a sus percepciones sobre el aprendizaje, cuatro participantes estuvieron de acuerdo con que la pronunciación del chino mandarín es un aspecto difícil de aprender. Además, los tres participantes del curso 1 estuvieron completamente de acuerdo con que aún no logran entender cómo pronunciar los cuatro sonidos de interés del estudio. Esto dividió a los participantes en dos grupos de percepciones sobre los sonidos meta según su nivel de chino mandarín, lo que quiere decir que los más experimentados llegaban con mayor confianza en su entendimiento y producción de las consonantes retroflejas. Otro factor para tener en cuenta es que cuatro participantes reportaron haber viajado a China a estudiar la lengua en estancias

que no superaron un mes de duración. Esto les puede haber brindado una ventaja de experiencia cultural y de exposición a la lengua en contexto naturalista.

La caracterización fue más profunda para los participantes que completaron el procedimiento, pues se acompañó con un diagnóstico sucinto de la percepción auditiva y la producción oral controlada de estos tres aprendientes. En general, los porcentajes de acierto en la producción oral fueron visiblemente mayores a los porcentajes de la comprensión auditiva en ambos momentos de la aplicación de las pruebas para los tres participantes. Con porcentajes por encima del 80%, el participante de nivel avanzado tuvo un desempeño inicial más alto que los participantes de nivel básico y este se mantuvo relativamente estable en las diferentes pruebas y momentos de aplicación. En la valoración cualitativa, la docente de chino mandarín señaló que uno de los participantes del primer curso lo hizo mejor en la prueba posterior. Dicha mejoría también se refleja en un incremento notable en los porcentajes de acierto, que fue superior a 30 puntos porcentuales en la habilidad de comprensión auditiva e igual a 16 puntos porcentuales en la producción oral controlada. En cuanto al participante de nivel básico restante, no presentó una diferencia consistente entre las pruebas previas y las posteriores.

A partir del análisis cualitativo del grupo focal y del diario de la investigadora fue posible identificar dos categorías con sus respectivas subcategorías. Por un lado, está la categoría relacionada con las técnicas y estrategias pedagógicas propias del aula usadas en la intervención y fuera de ella para la enseñanza y aprendizaje del chino mandarín y su pronunciación. Por otro lado, está aquella que se refiere al proceso de aprendizaje individual del chino y su pronunciación por parte de cada persona. En la Figura 3 se presentan las categorías y subcategorías encontradas en los datos.

Figura 3. Categorías encontradas en los datos cualitativos.



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la categoría de técnicas y estrategias pedagógicas de aula, se observó que la *imitación sola es insuficiente para aprender correctamente la pronunciación*. Esta idea surgió de manera reiterada en la discusión grupal y fue una de las premisas con las que se diseñó la intervención pedagógica. Un participante expuso que «el problema es que nosotros simplemente vemos lo que hacen ellos (los docentes) con sus labios, porque no podemos ver como la lengua, de qué manera se está posicionando» (Grupo focal). Los participantes consideraron que el problema de la imitación radica en que, por lo general, es sólo repetición sin demasiada conciencia de la articulación. Uno de ellos describe

el proceso de aprendizaje por imitación así: «yo estoy entonces imitando a alguien y ya, pero si yo sé de qué manera tengo que posicionar la lengua, abrir la boca o los labios pues voy a hacer mi mejor intento para pronunciar» (Grupo focal).

La segunda subcategoría dentro del ámbito pedagógico propio del aula apunta a una técnica complementaria para guiar la imitación y es la *realimentación personalizada*. Desde la perspectiva de los participantes, el señalamiento por parte del docente de aquellos aspectos que necesitan mejorar es de gran importancia para refinar su pronunciación. La siguiente interacción ocurrida en el grupo focal ilustra lo que estos aprendientes han experimentado en el aula:

P1: Es que cuando a uno le dice que repita son los 25 (estudiantes) diciendo la misma cosa al tiempo.

P2: ¡Exacto! Entonces yo nunca sé si lo estoy diciendo bien, porque pues yo lo escucho y yo repito lo más parecido posible, pero él (el profesor) no me puede *corregir* y pues mis compañeros tampoco porque están en el mismo plan que yo en ese momento.

Asimismo, la investigadora tomó notas sobre la actitud de los participantes frente a la realimentación en la primera sesión de la intervención: «cuando noté que no estaba funcionando la actividad como la había planeado, es decir, de explorar a partir del conocimiento previo de ellos, entonces empecé a guiarlos de manera explícita y fue un poco más fácil para ellos». De modo que esta necesidad de un docente que haga explícito el error y monitoree su proceso de aprendizaje fue señalado por los participantes e identificado por la investigadora.

La tercera dinámica de aula traída a colación fue *la participación de los aprendientes en la construcción del conocimiento, pues hizo la experiencia más significativa para ellos*. En lugar de tomar ideas ajenas, el hecho de discutir y llegar a acuerdos sobre los diferentes

conceptos les permitió a los participantes interiorizarlos de mejor manera. Uno de los participantes mencionó que «una cosa es que tú (la investigadora) nos lo digas y nosotros como ¡ah sí! Pero si no entiendo ¿qué? Entonces es importante como que nosotros interioricemos eso y sepamos de qué manera se diferencia la ch con la sh» (Grupo focal). También se observó que el conocimiento o las asociaciones de un participante pueden ser útiles para ayudar a entender a los demás. Para ilustrar esto, la entrada de la segunda sesión del diario de la investigadora comenta sobre el momento en el que un participante hizo un aporte al muro de discusión virtual compartido en Padlet de lo que a él le ayudaba a entender la diferencia entre las consonantes de interés: «esa fue una gran contribución, que puso en el Padlet, y a los demás les ayudó a asimilar la diferencia por la forma tan clara y simple de definirla».

En cuanto al grupo de las subcategorías del proceso individual de aprendizaje, se evidenció que las actividades y los materiales propuestos promovieron una toma de conciencia por parte de los participantes sobre las formas fonéticas esperadas, es decir que, dieron lugar a un *reconocimiento consciente* (*noticing* de acuerdo con Schmidt, 1995). A continuación, se presenta una interacción extraída del grupo focal como ejemplo del tipo de testimonios que refieren a esta subcategoría. Los verbos mentales, de acuerdo con la taxonomía elaborada por Biber et al. (1999), son resaltados para enfatizar el reconocimiento:

P1: Yo *nunca había visto* lo de cómo posicionar la lengua para hacer la fonética o pronunciación bien, entonces como que me sirvió, o sea, *me hizo caer en cuenta* que yo a veces pues no lo hacía bien y yo *pensaba* que lo hacía bien, pero no lo hacía bien.

P3: Nunca le había *prestado tanta atención* a eso, sino que yo me guiaba más que todo por el contexto. Entonces yo *sé*

que esta palabra se dice así y si yo *escuchaba* algo que suena así entonces *sabía* que era esa palabra, pero nunca *me puse a fijarme* cuál era (la consonante inicial).

De igual manera, se identificó una posible *dificultad para los participantes más avanzados de mejorar en ciertos aspectos de la lengua*. Esta subcategoría refleja que los aprendientes más avanzados son conscientes de la estabilización de diferentes aspectos de la lengua, en el sentido en la que la definen Gass y Selinker (2008). Al respecto, los aprendientes avanzados señalaron que el impacto de la intervención pedagógica en estas instancias de su proceso de aprendizaje no fue tan significativo como podría haber sido en las etapas iniciales de este. Algunos testimonios son:

P3: Por ejemplo, para mí [...] ha sido complicado como borrar esto que yo ya tengo e integrar esto nuevo.

P4: Me gustan muchísimo los contenidos, o sea como que, si hubiese visto eso como empezando, yo creo que me hubiese servido muchísimo. Por ejemplo, a ti (refiriéndose a un participante de nivel básico) te debe haber servido muchisisisimo (sic) eso. (Grupo focal)

Además, uno de los participantes indicó que en los niveles avanzados ya no se presta tanta atención a la pronunciación, «siempre es un vocabulario, ejercicios aplicando el vocabulario, gramática. Nunca hay como pedazos de pronunciación. Uno no lo practica y entonces uno asume que lo que uno aprendió debe estar bien, aunque probablemente no lo esté» (Grupo focal).

Por último, vale la pena mencionar dentro de una misma subcategoría tres factores que los participantes consideran fundamentales en su proceso individual de aprendizaje de la pronunciación del chino y que deberían ser promovidos en el

aula y fuera de ella. Estos factores son el *tiempo de exposición a la lengua*, la *oportunidad de práctica* y el contacto con *input rico y auténtico*. Se tenía previsto desde la concepción de la intervención pedagógica que en tres sesiones de 80 minutos no es posible dar cuenta de aprendizaje y así lo manifestaron también los participantes. Sobre el tiempo y la oportunidad de practicar comentaron que: «a mí me gustó mucho, aunque fueron tres sesiones entonces es poquito» y «la última sesión fue la sesión de práctica, pero entonces tal vez sí hizo falta más práctica» (Grupo focal). La discusión relacionada con el *input* refiere ampliamente a la variación dialectal del chino mandarín. Los participantes coinciden en que no hay suficientes oportunidades para aprender distintas variantes, por lo que no les sería posible reconocerlas en contextos comunicativos reales. Sobre esto, un participante expresó:

Es importante hacer énfasis como en esa, como en la diversidad del chino, como en unas partes pueden pronunciar de una manera y en otras de otra manera y luego está la robótica que es la que nos han enseñado.

DISCUSIÓN

Con el propósito de explorar las actitudes de los aprendientes de chino mandarín frente una intervención pedagógica enfocada en desarrollar la percepción y producción de las consonantes retroflejas de esta lengua, los resultados señalan cuatro ideas generales a tener cuenta. Estas son: la promoción del reconocimiento, el uso de un modelo interactivo de enseñanza y aprendizaje de lenguas, la guía de la percepción a través de realimentación personalizada y la focalización en las etapas iniciales de aprendizaje. Asimismo, la caracterización de la percepción y producción de los participantes en las pruebas

previas y posteriores a la intervención ayudan a interpretar cómo lo observado y discutido se puede ver reflejado en el dominio de la pronunciación alcanzado por los aprendientes de chino mandarín. A través del aumento notable en el porcentaje de acierto de un participante de nivel básico y un cambio mínimo en el desempeño de los dos participantes restantes, uno de nivel básico y otro de nivel avanzado, se evidencia el posible impacto de los puntos más relevantes de la intervención.

La premisa de integrar un enfoque analítico-lingüístico (Celce-Murcia et al., 2010) al diseño de la intervención pedagógica fue apoyada por los participantes, quienes reaccionaron expresando rechazo hacia el uso de un enfoque exclusivamente imitativo. Esto se debe a que la imitación no les provee las herramientas suficientes para mejorar la percepción y producción de las consonantes retroflejas. En este sentido, manifestaron que las actividades y los materiales elaborados para hacer explícita la instrucción les permitieron dirigir su atención sobre los sonidos meta, es decir que entraron en una etapa de reconocimiento consciente o *noticing*. Otro aspecto que promovió el reconocimiento fue la construcción conjunta de reflexiones en torno a la pronunciación del chino, pues las perspectivas de algunos participantes les permitieron enfocarse a todos en ciertos rasgos que habían pasado por alto. La importancia del reconocimiento radica en que este ayuda a almacenar el *input* como conocimiento en la memoria de largo plazo y suscita una comparación de la propia producción con la forma esperada en la L2 (Ellis, 2003). En pocas palabras, a mayor reconocimiento, hay mayor oportunidad para el aprendizaje (Schmidt, 1995). Esto se hizo evidente en algunos aprendientes en la conversión del conocimiento explícito en implícito y en otros en la formulación de comparaciones entre su producción y la pronunciación meta.

El siguiente punto clave de la intervención fue el uso de un modelo interactivo de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Las actividades de la intervención requerían que los participantes interactuaran y conversaran entre sí para reflexionar sobre las estructuras lingüísticas de manera metalingüística y para usar dichas estructuras de interés de forma comunicativa. De igual manera, el desarrollo de las actividades y el uso de los materiales promovieron la modificación del habla para hacerla comprensible para los compañeros y la negociación de significados para llegar a acuerdos e involucrarse en realimentación correctiva (Long, 1983). Como los participantes señalaron, esto hizo la experiencia más significativa para ellos y su aprendizaje, pues no se descuidó la naturaleza comunicativa de la lengua al momento de aprender unos sonidos específicos.

El papel de la realimentación correctiva también debe ser destacado. Dicha realimentación les proporcionó a los aprendientes la información necesaria para trabajar y mejorar en los aspectos imprecisos de su pronunciación. La realimentación correctiva es uno de los factores que activa el reconocimiento por parte de los aprendientes, lo que a su vez potencia su aprendizaje (Ellis, 2005). Además, la realimentación constituye no solo una guía para mejorar la producción, sino también la percepción. El modelo L2LP de Elvin y Escudero (2019) permite entender la importancia de la realimentación correctiva para guiar la percepción. De acuerdo con estas autoras, al momento de estar expuesto con los sonidos de la L2, el aprendiente categoriza dichos sonidos y, a partir de su categorización, se hacen evidentes los obstáculos que tendrá que enfrentar en sus etapas de desarrollo para poder adquirir los contrastes de la L2. Por esta razón, el señalamiento explícito del profesor puede ser de gran ayuda para los aprendientes que no logran percibir apropiadamente

el contraste entre los sonidos meta o no saben cómo encarar su aprendizaje (Elvin & Escudero, 2019).

Además, es importante resaltar que esta investigación apunta a una focalización de las intervenciones pedagógicas centradas en la concientización fonológica y el desarrollo perceptivo en etapas iniciales del aprendizaje de la L2. Al respecto, los participantes del nivel avanzado afirmaron que les era difícil integrar nuevos conocimientos sobre formas lingüísticas que habían adquirido en el pasado y que habían estado produciendo de una manera determinada por largo tiempo. Adicionalmente, el incremento considerable en los porcentajes de acierto de un participante de nivel básico en las pruebas de comprensión auditiva y producción oral controlada después de la intervención revela un posible impacto de ésta en las etapas iniciales de aprendizaje. De igual forma, el desempeño constante del participante de nivel intermedio apoya la hipótesis de que la instrucción explícita y el reconocimiento asociado a ella no es suficiente para alterar la percepción o producción de un sonido de la L2 adquiridas con anterioridad (Long, 2003). Esto puede ser una señal de que este aprendiz ha estabilizado su pronunciación de las consonantes retroflejas. Esta evidencia también va de la mano con el modelo L2LP de Elvin y Escudero (2019), pues es justamente en las etapas iniciales en las que los aprendientes se benefician más del entrenamiento para lograr adquirir los contrastes de la L2.

Los puntos claves de los resultados permiten formular una recomendación pedagógica general para implementar una intervención enfocada en la pronunciación. Lo primero que vale la pena destacar es que, pese a que la percepción tiene una influencia importante en la forma en la que los aprendientes producen los sonidos meta de la L2, no es usual que las técnicas de enseñanza de la pronunciación enfatizan en su entrenamiento. Al respecto, hay que señalar que este puede ser guiado para que sea más preciso

y se refleje en mejoras en la producción. El modelo L2LP de Elvin y Escudero (2019) proporciona pautas para llevar a cabo el entrenamiento perceptivo. Dicho modelo funciona tanto para la enseñanza de sonidos que pueden ser considerados fáciles por los aprendientes como aquellos catalogados como difíciles, dentro de los que se encuentran las consonantes retroflejas del chino mandarín. También, hay que resaltar que este entrenamiento requiere de tiempo y práctica suficientes. Otro aspecto que Elvin y Escudero (2019) y los participantes mencionaron es que los aprendientes pueden sacar provecho del entrenamiento con diferentes hablantes para que se acostumbren a la variabilidad en las realizaciones del sonido meta.

CONCLUSIONES

Este estudio consistió en explorar qué insumos, herramientas y estrategias didácticas pueden contemplarse para enseñar las consonantes retroflejas del chino mandarín a partir de una intervención pedagógica focalizada en la pronunciación de dichos sonidos. Los hallazgos de este estudio se orientaron hacia la relevancia de tener en cuenta la promoción del reconocimiento, el uso de un modelo interactivo de enseñanza y aprendizaje de lenguas, la guía de la percepción a través de realimentación personalizada y la focalización en las etapas iniciales de aprendizaje. Las limitaciones de este estudio se asocian al corto tiempo asignado a las intervenciones, dado que en el lapso dedicado a esta investigación resulta difícil evidenciar un progreso sustancial en la pronunciación de los participantes. Asimismo, el número reducido de participantes resulta otra limitación de este estudio, puesto que sería importante corroborar si los hallazgos reportados se reflejan en una población más amplia y variada. Para finalizar, las recomendaciones que emergen de este trabajo apuntan a dos grandes líneas. Por un lado, es

importante fomentar el estudio de la enseñanza y el aprendizaje del chino mandarín en la población hispanohablante, dado que es una creciente tendencia en América Latina. De acuerdo con Lafontaine (2018), en el año de esta publicación se registraban más de cien mil aprendientes de chino en las diferentes sedes del Instituto Confucio en esta región. Por otro lado, en especial atendiendo a las orientaciones del modelo de Elvin y Escudero (2019), es primordial promover una mayor conciencia acerca del potencial del entrenamiento perceptivo para aprendientes de lenguas extranjeras.

Referencias

- Bassetti, B. (2007). Effects of hanyu pinyin on pronunciation in learners of Chinese as a foreign language. En: A. Guder, X. Jiang, & Y. Wan (Eds.), *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*. Beijing Language and Culture University Press. <http://eprints.bbk.ac.uk/528>
- Best, C. T. & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. En O. S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege* (pp. 13–34). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.17.07bes>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of written and spoken English*. Longman.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: a course book and reference guide* (2da ed.). Cambridge University Press.
- Chao, Y. R. (1930). «ə sistim əv 'toun-letəz '» [A system of «tone-letters»]. *Le Maître Phonétique*, 8(45)(30), 24–27. <https://www.jstor.org/stable/44704341?refreqid=excelsior%3A09966f5b80e94c4f0c70ob46f9b9555a&seq=1>

- Chao, Y. R. (1956). Tone, intonation, singsong, chanting, recitative, tonal composition and atonal composition in Chinese. En M. Halle (Ed.), *For Roman Jakobson* (pp. 52–59). Mouton.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Confucius Institute Headquarters [Hanban]. (2014). *About Confucius Institute/Classroom*. Confucius Institute Classroom.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). SAGE Publications.
- Duanmu, S. (2007). *The phonology of standard Chinese* (2da ed.). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Research Division, Ministry of Education of New Zealand.
- Elvin, J. & Escudero, P. (2019) Cross-linguistic influence in second language speech: Implications for learning and teaching. En M. Gutierrez-Mangado, M. Martínez-Adrián, & F. Gallardo-del-Puerto (Eds.), *Cross-Linguistic influence: From empirical evidence to classroom practice. Second language learning and teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22066-2_1
- Flege, J. E. (1992). Speech learning in a second language. En C. A. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications* (pp. 565-604). York Press.
- García, A. (2015). Notas sobre la enseñanza del chino como LE: el caso del mundo hispanohablante. *Revista Científica Axioma*, 2(9), 5-6. <http://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/413>
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory Course* (3ra ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932841>

- Hendry, C. K. (2017). *The effects of type of instruction on the initial stages of L2 perception and production of tones in Mandarin Chinese* [Tesis de maestría, Concordia University]. Spectrum Research Repository. <https://spectrum.library.concordia.ca/983056/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed., Vol. 3). McGraw-Hill.
- Hou, W. (2015). *El aprendizaje del chino mandarín en los cursos electivos de la Universidad Nacional de Colombia. Un estudio de caso*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional de la Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2583/Wuqianguhou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Housen, A. & Pierrard, M. (Eds.). (2005). *Investigations in instructed second language acquisition*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197372>
- Instituto Confucio–Universidad de los Andes. (s.f.). *Cursos de chino y exámenes HSK*. <https://uniandes.edu.co/confucio/cursos-y-programas/cursos-de-idioma-chino>
- Jones, R. H. (1997). Beyond «listen and repeat»: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25(1), 103-112. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00064-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00064-4)
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lafontaine, R. (27 de septiembre de 2018). Enseñanza del chino mandarín en América Latina: A 40 años de las reformas su aprendizaje va en aumento. *El Mercurio*. <https://enlinea.santotomas.cl/santo-tomas-en-la-prensa/notas-en-medios/40-anos-las-reformas-aprendizaje-va-aumento/116434/>

- Li, P. (2013). Successive language acquisition. En F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 145-168). Wiley-Blackwell.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ra. ed.). Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. En C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 487-535). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch16>
- Long, M. H. (2017). *Problems in second language acquisition*. Routledge.
- Miranda Márquez, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28(1), 51-68. <https://doi.org/10.12795/PH.2014.v28.i01.04>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Rodríguez Fandiño, J. A. (2019). *La enseñanza y percepción de las consonantes retroflejas del chino mandarín en hablantes de español como L1* [Tesis de pregrado, Universidad de los Andes]. Séneca – Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/1992/31004>
- Rohr, J. (2014). Training naïve learners to identify Chinese tone: An inductive approach. En N. Jiang (Ed.), *Advances in Chinese as a second language: Acquisition and processing* (pp. 158-178). Cambridge Scholars Publishing.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, (9), 1-63. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20A%20>

- tutorial%20on%20the%20role%20of%20attention%20and%20awareness%20in%20learning.pdf
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. En C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>
- Varela Rivera, N. (2014). La pronunciación del chino para hispanohablantes. *Asiadémica: Revista Universitaria de Estudios sobre Asia Oriental*, (4), 36-50.
- Wang, Y., Jongman, A., & Sereno, J. A. (2003). Acoustic and perceptual evaluation of Mandarin tone productions before and after perceptual training. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 113(2), 1033-1043. <https://doi.org/10.1121/1.1531176>
- Xing, J. Z. (2006). *Teaching and learning Chinese as a foreign language: A pedagogical grammar*. Hong Kong University Press.

ANEXOS

Anexo A.

Ejes temáticos y objetivos de aprendizaje para las tres sesiones de intervención pedagógica

SESIÓN 1

Eje temático: concientización fonológica.

Objetivos de aprendizaje:

Al finalizar la sesión 1, el participante estará en capacidad de:

- » Reconocer qué son los pares mínimos y cómo estos inciden en la comunicación.
- » Reconocer algunos rasgos fonéticos contrastivos que repercuten en la formación de pares mínimos.
- » Identificar y comparar pares mínimos en español.
- » Reconocer y comparar pares mínimos en chino mandarín que incluyen las consonantes retroflejas.

SESIÓN 2

Eje temático: percepción de los sonidos retroflejos.

Objetivos de aprendizaje:

Al finalizar la sesión 2, el participante estará en capacidad de:

- » Identificar y comparar las consonantes retroflejas del chino mandarín.
- » Desarrollar una percepción (inicial o avanzada) de las consonantes retroflejas del chino mandarín.
- » Producir palabras y expresiones cortas que contienen las consonantes retroflejas del chino mandarín.

SESIÓN 3

Eje temático: aplicación del reconocimiento perceptivo en la producción de sonidos retroflejos.

Objetivos de aprendizaje:

Al finalizar la sesión 3, el participante estará en capacidad de:

- » Identificar pares mínimos en chino mandarín que incluyen consonantes retroflejas y discutir sobre los rasgos fonéticos contrastivos que ocasionan una diferencia de significado.
- » Desarrollar una percepción (media o avanzada) de las consonantes retroflejas del chino mandarín.
- » Producir palabras y expresiones cortas que contienen las consonantes retroflejas del chino mandarín.

Anexo B. Actividad

SESIÓN 1:

Taller de exploración de las diferencias entre *zh*, *ch*, *sh*, *r* en chino mandarín

Tomando como base los conceptos explicados y lo que descubrieron realizando el taller de pares mínimos del español, exploren las diferencias entre las iniciales escritas en pinyin como *zh*, *ch*, *sh* y *r* en chino mandarín. Sigán los pasos sugeridos a continuación. No se preocupen mucho por usar los términos lingüísticos técnicos.

1. Desde sus experiencias de aprendizaje de chino, discutan cuáles creen ustedes que son los rasgos distintivos o los aspectos que describen a cada una de las iniciales de interés. Tengan en cuenta sus propias percepciones, lo que les han dicho sus docentes de chino y lo que han leído o escuchado fuera de clase.
2. Vean los siguientes videos y comparen las iniciales entre sí. Pongan a prueba las hipótesis que construyeron en el punto anterior a medida que escuchan.

» Sonido *ch*:

<https://www.youtube.com/watch?v=Q-TJIfDSr2A>

» Sonido *zh*:

<https://www.youtube.com/watch?v=1gMdgAgo-EQ>

» Sonido *sh*:

https://www.youtube.com/watch?v=qvmls_6J93g

» Sonido *r*:

<https://www.youtube.com/watch?v=E5CGsB7Uy-o>

3. Formulen una descripción para cada inicial. Tengan en cuenta:
 - » Punto de articulación: posición de la lengua y su relación con otras partes de la boca.
 - » Modo de articulación: cómo sale o fluye el aire al pasar por la boca.
 - » Sonoridad: si vibran o no las cuerdas vocales.
 - » Otros rasgos que sean importantes (ejemplo: cuánto aire sale de la boca).

Anexo C. Material

SESIÓN 3:

Lista de chequeo para autoevaluación de la pronunciación³

zh

- Curvé mi lengua hacia el paladar.
- Inicié con una parada total del aire («mini t»).
- Mi lengua tuvo contacto por un momento con el paladar.
- No expulsé más aire del necesario para la articulación.

ch

- Curvé mi lengua hacia el paladar.
- Inicié con una parada total del aire («mini t»).
- Mi lengua tuvo contacto por un momento con el paladar.
- Expulsé aire al momento de pronunciarla.

sh

- Curvé mi lengua hacia el paladar.
- Mi lengua **no** tuvo contacto con el paladar.

r

- Curvé mi lengua hacia el paladar.
- Mi lengua **no** tuvo contacto con el paladar.
- Hice vibrar mis cuerdas vocales al momento de pronunciarla.

3 Elaborada a partir de las discusiones plenarias llevadas a cabo entre los participantes y la docente en las sesiones 1 y 2.

Anexo D. Actividad

SESIÓN 3:

Juego del número telefónico

Para este juego, cada número tendrá como equivalente una sílaba en chino con las iniciales de interés. A continuación, se presentan las equivalencias.

| | |
|-----------|-----------|
| 1 = zhi | 6 = chang |
| 2 = chi | 7 = shang |
| 3 = shi | 8 = rang |
| 4 = ri | 9 = chu |
| 5 = zhang | = shu |

1.
 - a. En parejas y por turnos, cada una debe dictarle su número de celular a su compañera usando las palabras equivalentes a cada cifra, en lugar de los números como tal.
 - b. Para comprobar el número dictado, hagan una llamada perdida o escriban un mensaje de WhatsApp a ese número.
 - c. Si hubo inconvenientes y no lograron obtener el número correcto, discutan qué aspectos de la pronunciación o de la comprensión auditiva ocasionaron el fallo comunicativo.
2. Cambien de pareja y repitan el ejercicio.