

**La interlengua fónica español-japonés en el contexto del examen
CELU: análisis de las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/**

Tesina de Grado
Licenciatura en Letras

Tesista: Camila Selene Hernández
Directora: Ana María Judith Pacagnini
Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina
Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales

2025

*A mis padres, por su amor incondicional,
su apoyo constante y por enseñarme a nunca rendirme.
Gracias por ser mi guía en cada paso de este camino.*

*Y a Oliver, mi fiel compañero.
Gracias por hacerme compañía en las largas
noches de estudio, por recordarme que a veces
una pausa y un ronroneo son todo lo que necesito.*

Este logro también es de ustedes.

Índice

Índice	2
Capítulo 1	6
1.1. Introducción	6
1.2. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos	9
1.2.1. Preguntas de investigación	9
1.2.2. Hipótesis	9
1.2.3. Objetivo general	11
1.2.4. Objetivos específicos	11
1.3. Metodología	12
1.4. Estado de la cuestión	14
1.4.1. Evolución en el campo de la adquisición de segundas lenguas	14
1.4.2. El concepto de interlengua y su desarrollo	16
1.4.3. Adquisición de la fonética y fonología en segundas lenguas	17
1.4.4. Interlengua fónica japonés-español	19
1.4.5. Interlengua en el contexto de evaluación formal	21
1.5. Organización de la tesina	22
Capítulo 2	25
2.1. El examen CELU: análisis de su estructura y enfoque metodológico. Su significación en el marco de la evaluación del español como lengua segunda y extranjera	25
2.1.1. Propósito y alcance del CELU	25

2.1.2. Estructura y componentes del examen	26
2.1.3. Metodología de evaluación	29
2.1.4. Clasificación y certificación	29
2.1.5. Alineación con estándares internacionales	30
2.1.6. Implicaciones y relevancia del CELU	31
Capítulo 3	33
3.1. Introducción al análisis contrastivo	33
3.2. Consonantes líquidas en español	34
3.2.1. La lateral alveolar /l/	34
3.2.2. La vibrante simple /r/	36
3.2.3. La vibrante múltiple /r/	38
3.3. Consonantes líquidas en japonés	41
3.3.1. La lateral-vibrante alveolar /ʎ/	42
3.4. Comparación de los sistemas fonológicos	47
3.4.1. Similitudes entre las consonantes líquidas del español y el japonés ...	47
3.4.2. Diferencias clave entre los sistemas	51
3.5. Implicaciones para la adquisición del español como L2 por parte de hablantes japoneses	55
3.5.1. Desafíos en la percepción	55
3.5.2. Dificultades en la producción	59
3.6. Conclusiones del análisis contrastivo	63
Capítulo 4	67
4.1. Metodología	67
4.1.1. Diseño de la investigación	67

4.1.2. Corpus de investigación	67
4.1.3. Participantes	68
4.1.4. Procedimiento de recolección de datos	69
4.1.5. Transcripción fonética	70
4.1.6. Análisis de datos	71
4.2. Perfiles de los candidatos	72
4.2.1. Candidato 1 (E1C19-1-3)	72
4.2.2. Candidato 2 (119-1-12)	73
4.2.3. Candidato 3 (217-3-1)	74
4.2.4. Candidato 4 (D121-1-10)	75
4.2.5. Candidato 5 (D122-44-4)	76
4.2.6. Candidato 6 (D223-1-7)	76
Capítulo 5	78
5.1. Presentación de los datos	78
5.1.1. Candidato 1 (E1C19-1-3)	78
5.1.2. Candidato 2 (119-1-12)	80
5.1.3. Candidato 3 (217-3-1)	82
5.1.4. Candidato 4 (D121-1-10)	83
5.1.5. Candidato 5 (D122-44-4)	85
5.1.6. Candidato 6 (D223-1-7)	87
5.2. Discusión de los resultados	89
Capítulo 6	92
6.1. Síntesis de los hallazgos principales	92
6.1.1. Patrones de producción de las consonantes líquidas	92
6.1.2. Variabilidad y factores de influencia	94
6.1.3. Transferencia a la escritura	95

6.2. Relación con la teoría existente	96
6.3. Limitaciones del estudio	97
6.4. Direcciones para futuras investigaciones	98
6.5. Consideraciones finales	99
Referencias	101

Capítulo 1

1.1. Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo que involucra múltiples factores cognitivos, lingüísticos y socioculturales (Ortega, 2009). Dentro de este proceso, la adquisición de la fonología de la lengua meta representa un desafío particular, especialmente cuando los sistemas fonológicos de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) difieren significativamente (Flege, 1995). Este es precisamente el caso de los hablantes nativos de japonés que aprenden español, particularmente en lo que respecta a la adquisición de las consonantes líquidas¹ /l/, /r/ y /r/.

El concepto de *interlengua*, introducido por Selinker (1972), proporciona un marco teórico valioso para entender este proceso. El mismo se refiere al sistema lingüístico en desarrollo que los aprendices construyen a medida que avanzan en su adquisición de la L2. Este sistema es dinámico y evoluciona constantemente, reflejando las hipótesis que los aprendices formulan sobre la lengua meta (Ellis, 1994). En el caso específico de la fonología, la interlengua se manifiesta en la producción de sonidos que pueden no corresponder exactamente ni a la L1 ni a la L2, sino que representan un estado intermedio en el proceso de adquisición.

En este sentido, según Lleó (1997), la *interlengua fónica* es el resultado de la interacción entre el sistema fonológico de la lengua nativa y el sistema fonológico de la lengua meta. Lleó destaca cómo los patrones fonológicos de la lengua materna influyen en la producción del habla en la lengua extranjera, lo que puede dar lugar a errores de pronunciación característicos de los aprendientes.

¹ En español, las *consonantes líquidas* son sonidos que se caracterizan por tener una articulación relativamente abierta y fluida, lo que permite que el aire pase de forma más suave en comparación con otras consonantes. Estas consonantes incluyen la lateral (en español, el único sonido lateral es la /l/, donde el aire sale por los lados de la lengua) y las vibrantes simple y múltiple (en español son /r/ y /r/ respectivamente, y se producen mediante una o más vibraciones rápidas de la lengua contra los alvéolos).

Pacagnini (2007, 2013) también ha trabajado en este concepto, subrayando que la interlengua fónica no es estática, sino que evoluciona a medida que el aprendiz avanza en su conocimiento de la lengua meta. La autora analiza cómo la interlengua fónica se va acercando progresivamente al sistema fonológico de la lengua que se aprende, aunque puede haber interferencias permanentes de la lengua nativa.

El español y el japonés presentan diferencias significativas en sus sistemas fonológicos, especialmente en lo que respecta a las consonantes líquidas. Mientras que el español distingue entre los fonemas /l/, /r/ y /r/, el japonés cuenta con un único fonema /l/ que comparte características de los sonidos laterales² y róticos³ (Akamatsu, 1997). Esta diferencia estructural entre ambas lenguas plantea un desafío para los aprendices japoneses de español, quienes deben adquirir nuevas categorías fonológicas y ajustar sus patrones de producción y percepción.

La presente investigación se centra en el análisis de cómo se manifiesta este fenómeno en la interlengua de estudiantes japoneses de español, utilizando como contexto el examen CELU (*Certificado de Español: Lengua y Uso*, del Consorcio ELSE-CIN).

El CELU es un examen de proficiencia en español reconocido internacionalmente, que evalúa la capacidad de los candidatos para usar el español en situaciones comunicativas reales (Prati, 2007). Este contexto de evaluación proporciona un corpus valioso para el estudio de la interlengua, ya que permite observar las producciones lingüísticas de los aprendices en una variedad de tareas y niveles de competencia.

El estudio de la interlengua en el contexto de la adquisición de consonantes líquidas por parte de hablantes japoneses de español es relevante por diversas razones. En

² Los sonidos laterales son aquellos en los que el flujo de aire pasa por uno o ambos lados de la lengua mientras esta se encuentra obstruyendo el centro de la cavidad bucal. Este tipo de sonidos es común en varios idiomas y puede ser tanto consonántico como vocálico, aunque generalmente se asocia con las consonantes. En español, como se mencionó anteriormente, el sonido lateral más común es el de la /l/, que es una consonante lateral alveolar sonora.

³ Un sonido rótico es aquel que se asocia a las variantes del sonido /r/ en una lengua. Los sonidos róticos son característicos por su vibración o aproximación de la lengua a distintas partes de la boca, produciendo el sonido que caracteriza a la /r/ y /r/ en español. Ambos son róticos porque comparten la característica articulatoria de ser producidos con una vibración o rápida sucesión de contactos de la lengua. Aunque las róticas más comunes suelen ser las *erres* que vibran, los sonidos róticos pueden variar considerablemente entre idiomas.

primer lugar, contribuye al entendimiento de los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en la adquisición de categorías fonológicas nuevas en una L2. Además, proporciona información valiosa para el desarrollo de métodos de enseñanza más efectivos en el ámbito de la fonología del español como lengua extranjera, específicamente para estudiantes con japonés como L1. Asimismo, aporta al campo de la evaluación de lenguas, ofreciendo información sobre cómo se manifiestan los fenómenos de interlengua en contextos de exámenes estandarizados como el CELU. Por último, amplía el conocimiento sobre las características específicas de la interlengua japonés-español, un área que, como señala Matsumoto (2018), ha sido menos estudiada en comparación con otros pares de lenguas.

A lo largo de este trabajo, se analizarán las producciones orales y escritas de estudiantes japoneses que han realizado el examen CELU entre los años 2017 y 2023. El análisis se centrará en la identificación y descripción de los patrones de producción de las consonantes líquidas, considerando factores como el nivel de competencia general en español, el contexto fonético y morfológico, y otros elementos que puedan influir en la manifestación de este fenómeno en la interlengua. Los resultados pretenden contribuir tanto al campo teórico de la adquisición de segundas lenguas como a la práctica pedagógica en la enseñanza del español a hablantes japoneses.

Lo novedoso de esta investigación es el contexto de examen, el cual no es "cerrado" (con consignas cerradas y pautadas por nivel, ni destinado a una L1 en particular), sino un único examen de la lengua, considerado "de desempeño". De esta manera, no se cuantifican en realidad los "errores" considerados como "marcas de L1" que producen "desviaciones" de la L2, sino como fenómenos de interlengua naturales y necesarios en el proceso de adquisición de la L2, y describirlos y sistematizarlos sirve para la capacitación y el entrenamiento de los evaluadores.

Hasta ahora, la mayoría de los trabajos de base contrastiva sobre pronunciación en ELSE con mayor difusión en la Argentina se han centrado sobre todo en las poblaciones con mayor impacto en situación de inmersión, principalmente lusohablantes (Brisolara, 2011), ítaloparlantes (Lapalma, 2017) y sinohablantes (Pose, 2017, quien sigue a Cortés Moreno, 2002), pero no específicamente en

hablantes de japonés. Es por eso que esta tesina viene a abordar un área de vacancia relevante para quienes enseñan y evalúan ELSE en nuestra región.

1.2. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

1.2.1. Preguntas de investigación

El presente estudio se enfoca en la interlengua fónica de los aprendices japoneses de español, específicamente en la producción de las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/ en el contexto del examen CELU. El mismo surge de la necesidad de comprender mejor cómo se desarrolla la competencia fonológica en este grupo específico de aprendices y cómo se manifiesta en un contexto de evaluación formal. Las siguientes preguntas guían la investigación:

1. ¿Cómo se manifiesta la interlengua de los estudiantes japoneses de español en relación con las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/ en el contexto del examen CELU?
2. ¿Existe una correlación entre el nivel de competencia general en español y la variabilidad en la producción de las consonantes líquidas?
3. ¿Qué factores influyen en la producción de las consonantes líquidas en la interlengua japonés-español?
4. ¿Cómo se compara la manifestación de este fenómeno en la expresión oral y escrita?

1.2.2. Hipótesis

Sobre la base de estas preguntas de investigación, se proponen las siguientes hipótesis:

1. La interlengua de los estudiantes japoneses de español, la cual es azarosa aunque sea sistemática, muestra dificultades fonológicas en la producción de

las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/, lo que refleja la influencia e interferencia del sistema fonológico del japonés. Esta hipótesis se sustenta en las diferencias estructurales entre los sistemas fonológicos del japonés y el español, y en estudios previos que han documentado dificultades similares en otros contextos.

2. Los estudiantes con un mayor nivel de desempeño en español (según los estándares de evaluación del examen CELU) presentan una mayor cantidad de *variaciones libres*⁴ en la realización de los fonemas líquidos. Esto se basa en la noción de que a medida que los aprendices avanzan en su dominio del idioma, pueden experimentar más con los sonidos de la L2, lo que podría resultar en una mayor variación en las realizaciones fónicas de los fonemas /l/, /r/ y /r/.
3. Factores como el contexto fonético⁵ y morfológico⁶ influyen en la producción de las consonantes líquidas. Aquí se reconoce la importancia del contexto lingüístico⁷ en la realización de los sonidos y se busca identificar patrones específicos en la producción de estos fonemas.
4. Las manifestaciones de este fenómeno serán más evidentes en la expresión oral que en la escrita, aunque pueden observarse algunas transferencias de las dificultades fonológicas en la ortografía. Esta hipótesis se basa en que la producción oral es más inmediata y menos monitoreada que la producción

⁴ Las variaciones libres hacen referencia a casos en los que un sonido tiene diferentes realizaciones que son intercambiables en ciertos contextos sin que esto cambie el significado de la palabra o genere confusión en la comunicación. Estas realizaciones suelen depender de distintos factores, como en este caso sería la lengua materna del hablante con respecto a la L2. En el presente estudio, estas realizaciones se consideran como variación libre porque en hablantes de interlengua no hay una conciencia de la "variación" como sí podría ocurrir en hablantes nativos.

⁵ El *contexto fonético* se refiere al entorno sonoro que rodea a un fonema o sonido en una palabra o secuencia de habla. Este contexto puede influir en la forma en que se pronuncia un sonido debido a los efectos de los sonidos adyacentes. Por ejemplo, la pronunciación de un fonema puede cambiar dependiendo de si está entre vocales, cerca de una consonante o al final de una palabra.

⁶ El *contexto morfológico* se refiere al entorno gramatical o estructural en el que se encuentra una palabra o morfema dentro de una oración. En relación con las consonantes líquidas, el contexto morfológico refiere a cómo estos sonidos interactúan con otros morfemas o partes de las palabras, influenciando su estructura o pronunciación.

⁷ Con *contexto lingüístico* nos referimos a los segmentos fonológicos que preceden y siguen al sonido que se está analizando. Este contexto puede influir en la realización fonética de un sonido, es decir, cómo se pronuncia realmente un sonido en una palabra. Por ejemplo, un fonema determinado puede ser pronunciado de manera diferente dependiendo de los sonidos que lo rodean.

escrita y, por lo tanto, puede reflejar más directamente las características de la interlengua fónica.⁸

1.2.3. Objetivos generales

1. Analizar las características de la interlengua japonés-español en relación con las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/ en el contexto del examen CELU.
2. Contribuir al estudio de la evaluación de la interlengua en español, específicamente en lo que se refiere a la realización de las consonantes líquidas por parte de aprendientes japoneses.

1.2.4. Objetivos específicos

1. Identificar patrones de producción de las consonantes líquidas en la interlengua de los estudiantes japoneses de español, examinando los factores lingüísticos que influyen en su producción.
2. Establecer la relación entre el nivel de competencia general o de desempeño en español y la variabilidad en la producción de las consonantes líquidas.
3. Comparar las manifestaciones de este fenómeno en la expresión oral y escrita.

⁸ Krashen (1982), conocido por su teoría del *Monitor Model*, distingue entre la producción más espontánea (como el habla) y la producción más controlada y monitoreada (como la escritura). Según su teoría, en la producción oral, los aprendientes de lenguas tienden a depender más de su competencia adquirida de manera inconsciente y menos del monitoreo consciente de reglas, lo que puede reflejar más directamente los rasgos de su interlengua. En la producción escrita, hay más tiempo para aplicar ese monitoreo consciente.

Por otro lado, Swain (1985) propone la hipótesis de la *salida* (*output hypothesis*), donde argumenta que la producción oral fuerza a los aprendientes a poner en práctica su interlengua de manera más espontánea y a veces menos consciente, lo cual puede reflejar errores o características propias de su interlengua fónica. La producción escrita, en cambio, permite un mayor procesamiento y monitoreo consciente.

1.3. Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con herramientas cuantitativas, el cual se centra en el análisis de la interlengua fónica de los aprendices japoneses de español, más específicamente en la producción de las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/ en el contexto del examen CELU.

El corpus de investigación se compone de los exámenes CELU realizados por seis estudiantes japoneses de español como lengua segunda y extranjera entre los años 2017 y 2023 en Argentina. Esta muestra, aunque limitada en tamaño, proporciona una visión de la interlengua de este grupo específico de aprendices. Se analizaron tanto las secciones orales como escritas de los exámenes, lo que permite una comparación entre las manifestaciones de la interlengua en diferentes modalidades de producción lingüística.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo en varias etapas. En primer lugar, se realizó una revisión detallada de las grabaciones de los exámenes orales, identificando los casos en los que se observaban alternancias en la producción de las realizaciones de los fonemas /l/, /r/ y /r/. Esta revisión inicial permitió establecer que este fenómeno fonético-fonológico era común entre todos los estudiantes de la muestra. Posteriormente, se procedió a realizar transcripciones fonéticas de las producciones orales, con foco en la realización de las consonantes líquidas. Estas transcripciones⁹ se realizaron utilizando el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) para asegurar precisión y consistencia en la representación de los fonos.

⁹ Para esta investigación se realizaron *transcripciones fonéticas semiestrechas*, es decir, que se sitúan entre la transcripción amplia y la estrecha en cuanto al nivel de detalle que proporciona sobre la pronunciación de los sonidos. Sobre la base de las descripciones de Quilis (1985), la transcripción semiestrecha incluye ciertos detalles fonéticos que no suelen ser registrados en una transcripción amplia, pero no llega al nivel de especificidad de la transcripción estrecha; se enfocan aspectos que son importantes para el análisis lingüístico o que tienen relevancia para distinguir variantes o alófonos; no incluye todos los matices de la articulación, como lo haría una transcripción estrecha, lo que la hace más práctica para estudios que no requieran una descripción extremadamente técnica; utiliza símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) y, en ocasiones, diacríticos para señalar características específicas de los sonidos, pero no de manera exhaustiva.

Para examinar los factores que influyen en la producción de las consonantes líquidas, se analizaron los contextos fonéticos y morfológicos en los que aparecen estos fonos. Se buscaron regularidades teniendo en cuenta variables como la posición de la consonante en la palabra, el entorno vocálico y la estructura silábica.

El análisis comparativo entre las producciones orales y escritas del examen de cada uno de los candidatos de manera individual se realizó examinando las posibles transferencias de las dificultades fonológicas a la ortografía. Se prestó especial atención a los casos de “confusión” entre *l* y *r* en la escritura, buscando relaciones con las dificultades observadas en la producción oral.

Por último, se compararon los datos recogidos con las planillas de evaluación analíticas y holísticas¹⁰ de los evaluadores del examen CELU para identificar si existe una correlación entre el nivel de desempeño en español y la variabilidad en las realizaciones de los fonemas líquidos por parte de los candidatos.

La interpretación de los resultados se realiza a la luz de las teorías de adquisición de segundas lenguas y los estudios previos sobre la interlengua japonés-español -realizados, en general, para otras variedades como observamos en Lord (2005), , Matsumoto, K. (2018), Saito (2005, 2011), entre otros autores-. Se busca identificar tendencias que puedan ofrecer nuevos enfoques sobre el desarrollo de la interlengua en relación con las consonantes líquidas y que tomen en consideración tanto las características comunes a los aprendices japoneses como la variabilidad individual.

Se considera importante señalar que, dado el tamaño limitado de la muestra, los resultados de este estudio no pretenden ser generalizables a toda la población de aprendices japoneses de español. Sin embargo, proporcionan una visión detallada y contextualizada de cómo se manifiesta este aspecto específico de la interlengua en

¹⁰ En el examen hay dos personas que califican, una actúa como interlocutora (interactúa con el candidato y posteriormente completa una planilla holística con una evaluación general de su desempeño), mientras que la otra, llamada evaluadora, observa la interacción y asigna el puntaje en una planilla analítica. La planilla analítica evalúa cinco dimensiones: a) Objetivo e Interacción, b) Fluidez, c) Pronunciación y Entonación, d) Adecuación Gramatical y e) Léxico. Cada ítem se puntúa en una escala del 1 al 5, donde 1 indica el nivel más bajo (“no alcanza”) y 5 el más alto (“avanzado”). Por otro lado, la planilla holística evalúa estas dimensiones de manera global, clasificando los niveles como Básico, Intermedio, Intermedio Alto o Avanzado (Pacagnini, 2023). Si bien las grillas analíticas se modificaron en 2024, se toman en cuenta las utilizadas al momento de la obtención de los audios analizados en esta tesina.

un grupo de estudiantes, ofreciendo así una base para futuras investigaciones más amplias.

1.4. Estado de la cuestión

1.4.1. Evolución en el campo de la adquisición de segundas lenguas

El estudio de la adquisición de segundas lenguas ha experimentado una transformación profunda desde sus inicios, evolucionando de manera paralela a los avances en lingüística, psicología y ciencias de la educación. Este campo multidisciplinario ha pasado por varias etapas fundamentales que han moldeado nuestra comprensión actual del proceso de aprendizaje de lenguas.

En las décadas de 1940 y 1950, las teorías conductistas, ejemplificadas por el trabajo de B.F. Skinner, dominaban el panorama. Estas teorías concebían el aprendizaje de lenguas como un proceso de formación de hábitos, donde la imitación, el refuerzo y la corrección de "errores" jugaban papeles centrales. Este enfoque dio lugar a métodos de enseñanza como el *audiolingüismo* (o *audiolingualismo*), que enfatizaba la repetición, memorización y la práctica mecánica de estructuras lingüísticas (Gutiérrez Ordóñez, 1994).

Sin embargo, la revolución cognitiva en psicología, liderada por figuras como Noam Chomsky, marcó un punto de inflexión. Chomsky (1959) cuestionó fundamentalmente la visión conductista del lenguaje, argumentando que el lenguaje es un sistema cognitivo complejo y que los seres humanos poseen una capacidad innata para adquirir el lenguaje. Chomsky, con su teoría generativa, sostiene que todos los seres humanos nacen con una "gramática universal" que facilita el aprendizaje de cualquier lengua. Esto ha influido en la enseñanza de L2, al sugerir que ciertos principios y estructuras son compartidos entre todas las lenguas, perspectiva que llevó a un cambio radical en la forma de entender la adquisición de segundas lenguas. A su vez, la lingüística generativa separa el conocimiento intuitivo de la lengua (competencia) del uso en situaciones reales (actuación). En la

enseñanza de L2, esta distinción ha llevado a un enfoque en desarrollar la competencia subyacente, no solo el uso mecánico de estructuras.

En las décadas siguientes, los enfoques socioculturales, inspirados en el trabajo de Vygotsky, comenzaron a ganar prominencia. Estos enfoques enfatizaban la importancia del contexto social y la interacción en el aprendizaje de lenguas. Lantolf y Thorne (2006) han sido figuras clave en la aplicación de la teoría sociocultural a la adquisición de segundas lenguas, argumentando que el aprendizaje de lenguas es fundamentalmente un proceso social mediado por herramientas culturales y simbólicas.

Paralelamente, surgieron diversas teorías que buscaban explicar el proceso de adquisición de L2 desde una perspectiva cognitiva. Krashen (1981, 1982, 1985) propuso su *teoría del monitor*, que distinguía entre *adquisición* (un proceso subconsciente similar a la adquisición de la lengua materna) y *aprendizaje* (un proceso consciente de estudio de reglas). Aunque controvertida, esta teoría tuvo un impacto significativo en la pedagogía de lenguas.

En las últimas décadas, el campo ha visto un giro hacia enfoques más integradores que reconocen la complejidad del proceso de adquisición de L2. La *teoría de los sistemas dinámicos* (Larsen-Freeman, 1997) o la teoría del *conexionismo* (Ellis, 1985, 1994, 2002, 2003) han propuesto modelos que ven el aprendizaje de lenguas como un proceso complejo, no lineal y altamente interactivo.

En particular, Rod Ellis ha realizado aportes fundamentales al estudio de la interlengua en la adquisición de segundas lenguas. Su investigación destaca que la interlengua es un sistema en constante evolución, donde los “errores” reflejan patrones y reglas en desarrollo, más que simples fallos. Ellis analiza cómo factores tales como la lengua materna, la edad, la motivación y la exposición a la lengua meta influyen en este proceso. Además, ha subrayado la importancia de la enseñanza y el *feedback* para ayudar a los aprendientes a modificar y refinar su interlengua, promoviendo el *enfoque por tareas* como una metodología efectiva que permite a los estudiantes practicar y ajustar su sistema lingüístico en contextos funcionales. Este enfoque ha llevado a una mejor comprensión del aprendizaje de segundas lenguas,

permitiendo a los docentes adaptar sus métodos para facilitar el desarrollo de la competencia lingüística. Los estudios de Ellis han contribuido significativamente tanto a la teoría como a la práctica, resaltando el papel de los factores internos y externos en la evolución de la interlengua y en el aprendizaje efectivo de una L2.

1.4.2. El concepto de interlengua y su desarrollo

El concepto de *interlengua*, introducido por Larry Selinker en 1972, marcó un hito en la comprensión del proceso de adquisición de L2. Selinker la definió como un sistema lingüístico independiente, basado en la producción observable de un aprendiz que intenta producir la norma de la lengua meta. Este concepto revolucionó la forma en que los investigadores y educadores entendían el proceso de aprendizaje de lenguas, ofreciendo una nueva perspectiva sobre las producciones de los estudiantes. De esta manera, la interlengua se conceptualiza como un sistema dinámico y en constante evolución, que refleja las hipótesis que los aprendices formulan sobre la lengua meta. Este sistema no es una versión imperfecta de la lengua objeto, sino un sistema lingüístico por derecho propio, con sus propias reglas y patrones. Gil Fernández (2007) elabora sobre esta idea, describiendo la interlengua como un sistema único del hablante no nativo que difiere tanto de su lengua materna como de la lengua que está aprendiendo.

No obstante, este concepto ha sido refinado y expandido por numerosos investigadores desde su introducción. Ellis (1994) enfatizó la naturaleza sistemática de la interlengua, argumentando que los aprendices construyen una serie de gramáticas intermedias en su camino hacia la competencia en la L2. Estas gramáticas intermedias no son aleatorias, sino que siguen patrones predecibles y reflejan el proceso de construcción de hipótesis de los aprendices sobre la lengua meta. Tarone (1988), por su parte, introdujo la noción de variabilidad sistemática en la interlengua, sugiriendo que los aprendices pueden tener múltiples sistemas interlingüísticos que varían según el contexto comunicativo. Esta idea de *variabilidad* ha sido crucial para entender cómo los aprendices pueden mostrar diferentes niveles de competencia en diferentes situaciones o tareas lingüísticas.

Otro aspecto importante en el desarrollo del concepto de interlengua es la idea de *fosilización*, también propuesta por Selinker. La fosilización se refiere al fenómeno por el cual ciertos elementos de la interlengua se vuelven permanentes y resistentes al cambio, incluso con exposición continua a la lengua meta. Este concepto ha sido objeto de mucho debate y ha llevado a investigaciones sobre los factores que pueden contribuir a la estabilización o al cambio en la interlengua.

En años más recientes, el estudio de la interlengua se ha beneficiado de avances en lingüística de corpus y análisis computacional. Granger (2008) ha sido pionera en el uso de corpus de aprendices para estudiar la interlengua, permitiendo análisis más detallados y basados en datos de las características de la producción de los aprendices de L2. Por otro lado, Alexopoulou (2005, 2006, 2010, 2011, 2017) ha investigado la interlengua en el contexto de adquisición de segundas lenguas, enfocándose en cómo los estudiantes desarrollan estructuras gramaticales y sintácticas complejas y en los factores que influyen en este proceso, como la exposición y el contexto de aprendizaje. Utilizando *corpora de interlengua*¹¹, analiza datos auténticos de aprendientes para identificar patrones de desarrollo y desafíos específicos, lo que permite observar cómo los estudiantes manejan “errores” y avanzan en su competencia lingüística. Su trabajo contribuye a entender las etapas de evolución en la interlengua y los mecanismos mediante los cuales los aprendientes construyen y refinan reglas gramaticales.

1.4.3. Adquisición de la fonética y la fonología en segundas lenguas

La adquisición de la fonética en segundas lenguas ha sido un área de intensa investigación dentro del campo más amplio de la adquisición de L2. Este subcampo se centra en cómo los aprendices adquieren el sistema de sonidos de una nueva lengua, incluyendo tanto la percepción como la producción de los sonidos de la L2.

¹¹ Los *corpora de interlengua* son colecciones de datos lingüísticos reales recopilados de estudiantes de una segunda lengua, que documentan su uso de la lengua en diferentes etapas de aprendizaje. Incluyen ejemplos de producción oral y escrita, reflejando tanto construcciones correctas como desviaciones de las normas. Estos *corpora* permiten a los investigadores analizar cómo los estudiantes desarrollan su interlengua, identificar patrones de errores y observar el progreso en estructuras gramaticales y vocabulario, lo cual contribuye a mejorar la enseñanza de segundas lenguas.

El trabajo de James Emil Flege ha sido particularmente influyente en este campo. Su *modelo de aprendizaje del habla* (Speech Learning Model, SLM), propuesto en 1995, ofrece una explicación detallada de cómo los aprendices de una L2 categorizan los sonidos de la nueva lengua en relación con los de su L1. Flege propone que los sonidos de la L2 que son similares, pero no idénticos, a los de la L1 son los más difíciles de adquirir. Según el SLM, los aprendices establecen categorías fonéticas para los sonidos de la L2 basándose en las diferencias fonéticas que pueden percibir entre estos sonidos y los más cercanos en su L1. Si un sonido de la L2 es percibido como muy diferente de cualquier sonido de la L1, es más probable que se establezca una nueva categoría fonética. Por otro lado, si un sonido de la L2 es percibido como similar a un sonido de la L1, puede ser "asimilado" a la categoría existente de la L1, lo que puede resultar en una producción no nativa.

Esta teoría se relaciona con el concepto de *criba fonológica* propuesto por Trubetzkoy en 1939. Trubetzkoy sugirió que los hablantes tienden a interpretar los sonidos de una L2 a través del filtro de las categorías fonológicas de su L1 o, en otras palabras, un *filtro perceptivo* que permite pasar los sonidos necesarios para la comunicación en la propia lengua, haciendo que seamos menos sensibles al resto del espectro fonológico. Este concepto ha sido fundamental para entender por qué los aprendices de L2 a menudo tienen dificultades para percibir y producir ciertos sonidos de la lengua meta.

Basándose en este concepto, Emmanuel Dupoux *et al.* (2001, 2002, 2008 y 2010), acuña el concepto de *sordera fonológica*. Este término se refiere a la dificultad para percibir y producir los sonidos del habla debido a una falta de sensibilidad para distinguir entre los diferentes fonemas que componen una lengua. La sordera fonológica puede surgir cuando una persona no ha sido expuesta a ciertos sonidos durante los primeros años de vida, lo que resulta en una deficiencia en la percepción de esos sonidos a la hora de la adquisición de otra lengua. Esta teoría sugiere que hay una ventana de tiempo durante la infancia en la que el cerebro es especialmente receptivo a la adquisición de los sonidos del habla y, si esta exposición no ocurre durante este período, puede resultar en dificultades de procesamiento fonológico.

De todas formas, como resalta Pacagnini (2014), aunque es innegable que el sistema fonológico de la L1 influye en el aprendizaje de la L2, no se pueden ignorar otros factores que también intervienen en la adquisición. Estos incluyen aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos, tales como la edad, el conocimiento de la estructura de la L1, la experiencia previa en el aprendizaje de otras lenguas, la motivación, entre otros. Por lo tanto, si bien se reconoce la existencia de un filtro perceptivo derivado de la estructura de la lengua materna, no puede interpretarse como una simple "transferencia pasiva" que, aplicada a las formas fonéticas de la lengua meta, genera las pronunciaciones de la interlengua. Más bien, se entiende como un proceso dinámico y activo que puede variar significativamente entre aprendices.

En este sentido, se explica que el componente fonológico del hablante de interlengua incluya formas que no coinciden completamente ni con las de la L1 ni con las de la L2 (Pacagnini 2008 y 2014). Asimismo, incluso cuando se identifican sonidos "idénticos" en la L1 y la L2, no es posible compararlos directamente sin tener en cuenta que los fonemas de ambas lenguas son inconmensurables debido a las diferencias en sus respectivas distribuciones. De hecho, aunque se adopte un enfoque con un criterio en la distribución, se debe reconocer que lo que se transfiere de una lengua a otra no son los fonemas en sí mismos, sino los principios que rigen el sistema fonológico (Pacagnini 2007, 2013 y 2014).

Por lo tanto, y sin descartar las ideas acerca de *criba fonológica* y *sordera fonológica*, se puede considerar los *errores* como estrategias y manifestaciones de la evolución en la adquisición de la L2 por parte del aprendiz, siendo estos rasgos propios de la interlengua fónica (que es variable, permeable, no es lineal y está en permanente desarrollo) de cada uno de ellos (Pacagnini, 2014).

1.4.4. Interlengua fónica japonés-español

La investigación sobre la adquisición de consonantes líquidas por parte de hablantes japoneses resulta particularmente interesante debido a las diferencias significativas

entre los sistemas fonológicos del japonés y el español. En nuestra lengua existen tres fonemas líquidos distintos: la lateral alveolar /l/, la vibrante simple /r/ y la vibrante múltiple /r/. Estos fonemas son contrastivos, es decir, pueden distinguir significados en palabras (por ejemplo, *pelo* /'pelo/ vs. *pero* /'pero/ vs. *perro* /'perro/). En contraste, el japonés tiene un solo fonema líquido, generalmente transcrito como /ɺ/, que es una consonante lateral-vibrante alveolar. Este fonema japonés comparte características tanto de la /l/ como de la /r/ del español, pero no es idéntico a ninguno de ellos.

Saito (2005) ha señalado que esta diferencia estructural entre los dos sistemas fonológicos puede llevar a dificultades tanto en la percepción como en la producción de las consonantes líquidas españolas por parte de los hablantes japoneses. La falta de distinción fonológica entre /l/ y /r/ en japonés puede resultar en una tendencia a percibir y producir estos sonidos como alófonos de una misma categoría, en lugar de como fonemas separados como lo son en español. Varios estudios han examinado en detalle cómo se manifiesta esta dificultad en la interlengua de los aprendices japoneses de español como, por ejemplo, Aoyama *et al.* (2004) que encontraron que los hablantes japoneses de español como L2 a menudo producían un sonido intermedio entre /l/ y /r/ en su interlengua, reflejando la influencia de la categoría fonológica de su L1.

Fernández y Fernández Alonso (2016) han profundizado en esta cuestión, examinando las dificultades específicas que enfrentan los aprendices japoneses en la adquisición de las consonantes líquidas del español. Su trabajo ha resaltado la importancia de considerar no solo las diferencias fonológicas entre las dos lenguas, sino también cómo estas diferencias se manifiestan en diversos contextos fonéticos y morfológicos. Por ejemplo, han observado que la posición de la consonante líquida en la palabra (inicial, intervocálica, final) puede influir en la dificultad de producción para los aprendices japoneses. Además, la investigación ha mostrado que la adquisición de estos contrastes fonológicos no es un proceso de todo o nada, sino que implica etapas intermedias de desarrollo.

Hattori y Iverson (2009) encontraron que los aprendices japoneses de inglés (que presenta un contraste similar entre /l/ y /r/) a menudo pasan por una etapa en la que

pueden percibir la diferencia entre estos sonidos mejor de lo que pueden producirla, lo que sugiere que la percepción puede preceder a la producción en la adquisición de estos contrastes.

Otro aspecto importante de la interlengua fónica japonés-español es la influencia de factores suprasegmentales. Hualde (2005) ha señalado que las diferencias en la estructura silábica y el ritmo entre el japonés y el español pueden contribuir a las dificultades en la producción de las consonantes líquidas. El español permite grupos consonánticos que no existen en japonés, lo que puede llevar a estrategias de simplificación en la interlengua de los aprendices japoneses.

1.4.5. Interlengua en el contexto de evaluación formal

El estudio de la interlengua en el contexto de exámenes estandarizados puede revelar aspectos que no son evidentes en situaciones de comunicación más naturales o espontáneas. Briz (2008) ha destacado la importancia de considerar la interlengua en la evaluación de la competencia lingüística, argumentando que los exámenes de proficiencia deben tener en cuenta las etapas de desarrollo lingüístico de los aprendices. Esta perspectiva sugiere que la evaluación no debe centrarse únicamente en la "corrección" según las normas de la lengua meta, sino que debe considerar el sistema lingüístico en desarrollo del aprendiz.

La investigación en este ámbito ha revelado que los aprendices pueden mostrar diferentes patrones de interlengua en contextos de evaluación formal en comparación con situaciones de comunicación más naturales. Tarone (1988) sugirió que el grado de atención que los aprendices prestan a su producción lingüística puede influir en las características de su interlengua, una observación particularmente relevante en el contexto de exámenes estandarizados. Ellis (2008) ha señalado que en situaciones de evaluación formal, los aprendices pueden recurrir más a su conocimiento explícito de las reglas de la L2, lo que puede resultar en producciones más "cuidadas" pero potencialmente menos fluidas. Este fenómeno puede ser particularmente relevante en la producción de sonidos difíciles como las

consonantes líquidas del español por parte de hablantes japoneses. Además, el contexto de evaluación formal puede influir en la manifestación de la variabilidad en la interlengua. Dickerson (1975) observó que los aprendices pueden mostrar mayor consistencia en su producción en contextos formales, posiblemente debido a un mayor monitoreo de su habla. Sin embargo, esta mayor consistencia no necesariamente implica una mayor precisión según las normas de la lengua meta.

En relación con este trabajo, como señala Pacagnini (2023), el examen CELU, en particular, como examen de dominio basado en un enfoque de comunicación-acción, no se centra en identificar "errores" siguiendo una única "norma nativa". Su foco está en la interacción y la eficacia comunicativa. Por ello, la evaluación considera los recursos lingüísticos que el candidato utiliza para desenvolverse en interacciones cotidianas. En este sentido, se priorizan criterios como la *comprensibilidad* y la *fluidez*, por encima de la corrección estrictamente lingüística.

Si bien el CELU es un examen con actividades o *tareas* abiertas, es estandarizado en cuanto a los criterios de evaluación. Leiton *et al.* (2022), señalan que la corrección se lleva a cabo siguiendo lineamientos específicos, aplicando criterios establecidos en grillas y bandas de evaluación. Aunque cada grilla y banda tiene descripciones particulares, todas se basan en los mismos aspectos de evaluación: *adecuación contextual* (comprensión y producción ajustadas a las exigencias de la propuesta), *adecuación discursiva* (producción de textos coherentes y cohesionados) y *adecuación gramatical y léxica* (uso apropiado de los recursos lingüísticos según la situación comunicativa).

1.5. Organización de la tesina

La presente investigación se estructura en seis capítulos. El primer capítulo, que aquí concluye, introduce el tema de investigación, proporcionando el marco teórico y contextual necesario para comprender la relevancia y el alcance del estudio. Se han presentado las preguntas de investigación que guían el trabajo, las hipótesis que se

pondrán a prueba y los objetivos propuestos. Asimismo, se ha detallado la metodología empleada para abordar estas cuestiones.

El segundo capítulo profundiza en el marco contextual de la investigación. Se proporciona información sobre el examen CELU y su relevancia en la evaluación de la competencia lingüística en español.

El tercer capítulo se dedica a un análisis contrastivo de las consonantes líquidas en español y japonés. Se examinan las características fonéticas y fonológicas de estos sonidos en ambas lenguas, destacando las similitudes y diferencias que pueden influir en el proceso de adquisición. Este análisis proporciona el contexto lingüístico necesario para comprender las dificultades específicas que enfrentan los aprendices japoneses en la producción de las consonantes líquidas del español.

El cuarto capítulo presenta la metodología en profundidad, comprendiendo el diseño de la investigación, el corpus a analizar, el procedimiento de recolección de datos, los participantes (donde se incluye un perfil detallado de cada uno de los mismos junto con su información sociolingüística y resultados del examen) y el análisis de los datos.

El quinto capítulo constituye el núcleo analítico de la tesina. Aquí se presentan los resultados del análisis de los exámenes CELU realizados por los estudiantes japoneses. Se describen los patrones observados en la producción de las consonantes líquidas, tanto en la expresión oral como escrita. Estos resultados se analizan a la luz de las hipótesis planteadas y se discuten en relación con el marco teórico presentado en los capítulos anteriores. Se presta especial atención a las alternancias observadas en la producción de los sonidos analizados y a los factores que parecen influir en la manifestación de este aspecto de la interlengua.

El sexto y último capítulo sintetiza los hallazgos principales de la investigación y explora sus implicaciones tanto para la teoría de la adquisición de segundas lenguas como para la práctica pedagógica en la enseñanza de español a estudiantes japoneses. Se discuten los alcances del estudio y se sugieren direcciones para futuras investigaciones en este campo. El capítulo concluye con una reflexión sobre

la contribución del estudio a nuestra comprensión de la interlengua fónica y su relevancia en el contexto de la evaluación de la competencia lingüística.

Capítulo 2

2.1. El examen CELU: análisis de su estructura y enfoque metodológico. Su significación en el marco de la evaluación del español como lengua segunda y extranjera

El Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) se ha establecido como un instrumento de evaluación de gran relevancia en el ámbito de la certificación de competencia lingüística en español como lengua extranjera. Este examen, que cuenta con el reconocimiento oficial del entonces Ministerio de Educación (actualmente Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (resolución N° 347/2024) y el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina, ha adquirido una validez internacional significativa (Consortio ELSE, 2024).

2.1.1. Propósito y alcance del CELU

El CELU está diseñado específicamente para evaluar la capacidad de los hablantes no nativos de español para utilizar el idioma en contextos académicos y profesionales. Su enfoque se centra en la evaluación del dominio lingüístico actual del candidato, reflejando así las tendencias contemporáneas en la evaluación de lenguas que priorizan el uso funcional del idioma en situaciones reales (Leiton *et al.*, 2022). Este examen se dirige a un amplio espectro de candidatos, incluyendo estudiantes internacionales que desean cursar estudios en instituciones de educación superior en países hispanohablantes, profesionales que buscan oportunidades laborales en entornos donde el español es la lengua principal, y cualquier individuo que necesite certificar su nivel de competencia en español por razones personales o profesionales (Prati, 2007, 2022).

2.1.2. Estructura y componentes del examen

La estructura del CELU se caracteriza por su naturaleza integral, abarcando tanto habilidades receptivas como productivas en los dominios oral y escrito. El examen se divide en dos secciones: oral y escrita.

El componente oral del examen consiste en una entrevista de aproximadamente quince a veinte minutos, durante la cual dos evaluadores valoran el desempeño del candidato. Esta sección evalúa aspectos como la adecuación contextual e interactiva, la fluidez, la pronunciación, la entonación, y el dominio gramatical y léxico (Consortio ELSE, 2024). La entrevista contempla, como primera actividad, la presentación del candidato; una segunda actividad, realizada con láminas, que incluye la lectura de textos breves seguida de una conversación sobre los mismos, permitiendo así una evaluación comprehensiva de las habilidades orales del candidato; y una tercera actividad, donde se realiza un juego de roles entre el evaluador y el candidato.

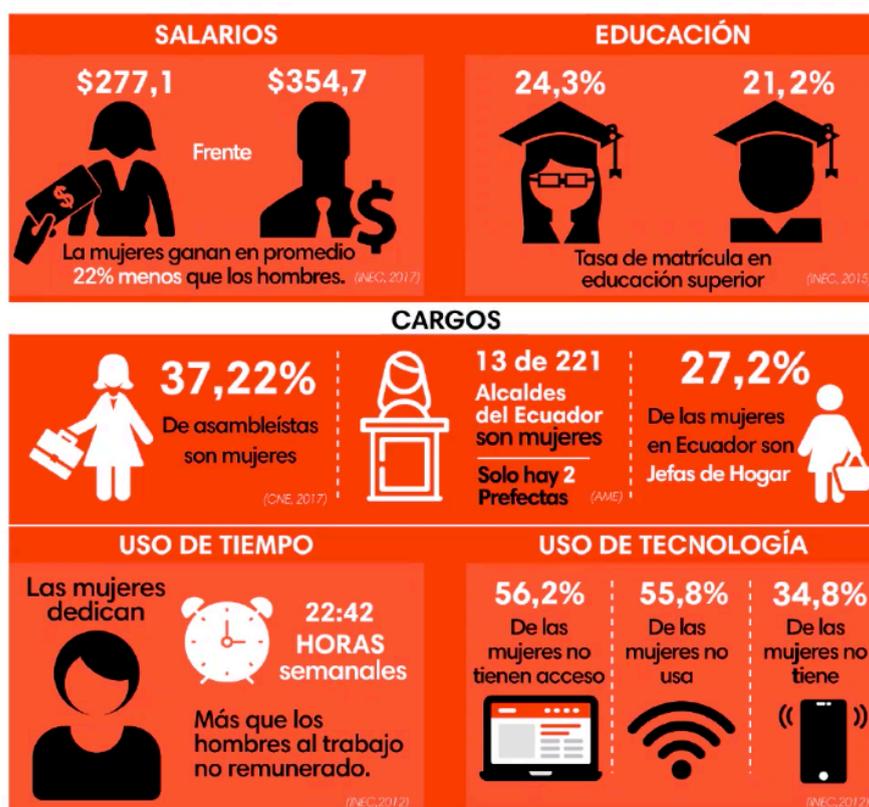


Figura: ejemplo de lámina, actividad 2.

Situación

USTED es invitado/a a cenar con otras personas a la casa de un compañero de trabajo. Cuando termina la cena, él propone que los hombres brinden todos juntos y que las mujeres vayan a charlar a otra sala. Usted no está de acuerdo con la propuesta y explica por qué.

EL/LA EVALUADOR/A es el compañero. Está sorprendido de que usted se oponga.



Figura: ejemplo de lámina, actividad 3.

El componente escrito del CELU, que se extiende por tres horas, requiere que los candidatos realicen una serie de tareas en cuatro actividades que integran múltiples habilidades lingüísticas. Estas tareas incluyen la lectura y comprensión de textos de diversos géneros, la comprensión auditiva de grabaciones, y la producción de textos escritos con propósitos específicos y dirigidos a interlocutores determinados (Leiton *et al.*, 2022). Esta sección evalúa la capacidad del candidato para comprender y producir textos escritos en contextos que reflejan situaciones de comunicación auténticas (Consortio ELSE, 2024)¹².

¹² Si bien en la actualidad (más específicamente, desde agosto de 2024) la sección oral del examen precede a la escrita y es eliminatoria (es decir, quien no obtenga un nivel intermedio no podrá acceder a la instancia del examen escrito), el corpus recolectado para esta tesina comprende exclusivamente exámenes tomados en el período 2017-2023 en el que el examen escrito precedía al oral (y no era eliminatorio).

Actividad 1:

Usted escuchará un fragmento de un programa de radio sobre un proyecto solidario.

Fuente: <http://www.radionacional.com.ar/tag/podcast/page/8/>

Usted tiene una columna en el periódico de su ciudad. Escriba un artículo para informar sobre el proyecto “Festejos solidarios” y destacar la importancia que tiene la fiesta de cumpleaños para los chicos.

-Tome información del audio para escribir su texto en esta página.

En la página 3, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Actividad 2:

Usted vive en una vivienda colaborativa. Un periódico quiere conocer su experiencia sobre esta forma de vida y le envía una serie de preguntas a fin de publicar una entrevista. Escriba la entrevista completa con las respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cómo tomó la decisión de irse a vivir a una residencia colaborativa?

¿Qué le gusta y qué no le gusta de este estilo de vida?

¿Piensa que es una solución para todo el mundo? ¿Por qué?

Actividad 3:

Usted es lector de libros en papel y le llama la atención la popularidad de las *fanfiction*. Escriba una carta de lectores al diario *Clarín* para expresar su opinión sobre este nuevo fenómeno. Indique también si preferiría leer las fanfiction en forma digital o en papel y por qué.

Actividad 4:

Usted es Emilia. Escriba una carta a su nieta Teresa para responderle e invitarla a que la visite.

Figuras: ejemplo de examen escrito.

2.1.3. Metodología de evaluación

El CELU se distingue por su enfoque integral en la evaluación de la competencia lingüística. En lugar de incluir preguntas específicas sobre gramática o aspectos lingüísticos aislados, el examen evalúa la capacidad del candidato para cumplir con diversas tareas comunicativas en español. Este método permite una evaluación más abarcativa y auténtica de la competencia lingüística del candidato en situaciones que reflejan el uso real del idioma.

Una característica distintiva del CELU es su flexibilidad en cuanto a las variedades dialectales del español. El examen está diseñado para ser accesible y comprensible para hablantes de cualquier variedad del español, lo que refleja un enfoque inclusivo y realista de la diversidad lingüística del mundo hispanohablante (Leiton *et al.*, 2022).

2.1.4. Clasificación y certificación

El CELU se clasifica como un examen de dominio, lo que significa que evalúa la competencia lingüística general del candidato sin basarse en un programa de estudios específico o materiales de preparación predeterminados. Este enfoque permite una evaluación más auténtica de la capacidad del candidato para utilizar el español en diversos contextos de la vida real (Consortio ELSE, 2024).

En cuanto a la evaluación y certificación, el CELU utiliza un sistema de tres niveles: Básico, Intermedio y Avanzado. Sin embargo, solo los niveles Intermedio y Avanzado son certificados oficialmente, conforme a lo ya establecido por el Ministerio de Educación en la Resolución 28/05 y corroborado en la nueva resolución N° 347/2024 de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano. Dentro de cada nivel certificado, se otorga una mención adicional de Bueno, Muy Bueno o Excelente, lo que permite una diferenciación más precisa del desempeño del candidato (Pacagnini, 2014).

2.1.5. Alineación con estándares internacionales

El CELU se ha alineado con estándares internacionales de evaluación de lenguas, específicamente con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Pacagnini, 2014; Leiton *et al.*, 2022). Esta alineación facilita la interpretación y comparación de los resultados del CELU en un contexto internacional de evaluación de competencia lingüística (Consortio ELSE, 2024), en la medida en la que la correspondencia con el MCER contribuye a su validez y reconocimiento internacional.

Nivel CELU	Mención	Nivel MCER	Descripción general
INTERMEDIO	Bueno	B1+	El hablante de Nivel Intermedio puede desenvolverse con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y de servicios, aunque vacile en contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados. Puede desempeñarse de manera aceptable en ámbitos laborales y de estudio. El nivel es un umbral universitario porque incluye la comprensión oral y lectora de textos informativos y de opinión, y otros de divulgación, la redacción de varios tipos de textos no complejos, la adaptación a registros formales y la participación adecuada en distintas conversaciones.
	Muy bueno	B2	
	Excelente	B2+	

AVANZADO	Bueno	C1	El hablante de Nivel Avanzado se desempeña cómoda y espontáneamente en la lengua en una amplia gama de situaciones familiares y sociales. Se desempeña adecuadamente en el ámbito laboral y en el ámbito académico.
	Muy bueno	C1+	
	Excelente	C2	El nivel es reconocido para el desempeño en profesiones que dependen del dominio lingüístico porque incluye comprensión lectora amplia y variada, redacción de textos académicos y profesionales adecuados, participación apropiada en situaciones interactivas y de mediación lingüística, y producciones claras ante hablantes nativos.

Fuente: <https://www.celu.edu.ar/es/content/correspondencias>

2.1.6. Implicaciones y relevancia del CELU

El CELU tiene implicaciones significativas en varios ámbitos. En el campo de la educación superior, facilita la admisión y movilidad de estudiantes internacionales en instituciones de países hispanohablantes. En el ámbito laboral, proporciona una certificación reconocida de competencia en español para profesionales que buscan oportunidades en entornos hispanohablantes. Desde la perspectiva de la investigación en adquisición de segundas lenguas, ofrece un corpus valioso para estudios sobre la adquisición del español como lengua extranjera. Además, en términos de política lingüística, contribuye a la promoción y estandarización de la evaluación del español a nivel internacional.

De esta manera, el CELU representa un enfoque comprensivo y contextualizado para la evaluación del español como lengua extranjera. Su diseño refleja las tendencias actuales en la evaluación de lenguas, priorizando el uso funcional del idioma en situaciones auténticas y reconociendo la diversidad lingüística del español. Como tal, el CELU se posiciona como una herramienta valiosa para la certificación de competencia en español, tanto en contextos académicos como profesionales, y contribuye significativamente al campo de la evaluación de lenguas y a la promoción del español a nivel global.

Capítulo 3

3.1. Introducción al análisis contrastivo

El análisis contrastivo constituye una herramienta metodológica fundamental en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, particularmente cuando se abordan sistemas fonológicos con diferencias significativas (Lado, 1957). Este enfoque, desarrollado inicialmente en el marco de la lingüística estructural, ha evolucionado para incorporar perspectivas psicolingüísticas y sociolingüísticas, enriqueciendo así su capacidad explicativa en el contexto de la adquisición de lenguas (Gass & Selinker, 2008).

Wardhaugh (1992) distingue que hay dos variantes del análisis contrastivo: una versión fuerte y una débil. Según Pose (2017), la versión fuerte plantea que al comparar la lengua materna del estudiante con la lengua meta es posible identificar diferencias y similitudes entre ambos sistemas, lo que permite *predecir* las áreas problemáticas en el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, la versión débil sostiene que dicha comparación proporciona información útil para *diagnosticar* y *explicar* los errores observados en las producciones de los estudiantes. El análisis presentado aquí, al igual que el de Pose (2017), se enmarca en la versión débil, ya que se basa en evidencia extraída de producciones de hablantes nativos japoneses (aunque puede otorgarse cierto valor predictivo, propio de la versión fuerte, ya que los fenómenos analizados tienden a repetirse con frecuencia).

En el caso específico de las consonantes líquidas del español y el japonés, el análisis contrastivo ofrece un marco para examinar las diferencias estructurales entre ambos sistemas fonológicos y sus posibles implicaciones en el proceso de aprendizaje. Estas consonantes, que incluyen los sonidos laterales y róticos, presentan una variabilidad considerable entre las lenguas del mundo, y el contraste entre el español y el japonés resulta particularmente relevante para comprender los desafíos que enfrentan los hablantes japoneses al adquirir el sistema fonológico del español (Akamatsu, 1997; Hualde, 2005).

El presente análisis se centra en las características fonéticas y fonológicas de las consonantes líquidas en ambas lenguas, con el objetivo de identificar las áreas de divergencia que pueden influir en el proceso de adquisición.

Es importante señalar que, si bien el análisis contrastivo proporciona una base sólida para la comprensión de las diferencias estructurales entre las lenguas, sus predicciones deben considerarse en conjunto con otros factores que influyen en la adquisición de segundas lenguas, como la edad de adquisición, la exposición a la lengua meta y las diferencias individuales entre los aprendices (Ortega, 2009; Pacagnini, 2014).

3.2. Consonantes líquidas en español

El sistema fonológico del español se caracteriza por la presencia de tres consonantes líquidas: la lateral alveolar /l/, la vibrante simple /r/ y la vibrante múltiple /r/. Estos fonemas desempeñan un papel crucial en la estructura fonológica del español, siendo contrastivos y capaces de generar cambios de significado en las palabras (Hualde, 2005).

La adquisición y el dominio de estas consonantes líquidas representan un desafío significativo para los aprendices de español como lengua extranjera, especialmente para aquellos cuyas lenguas maternas no poseen contrastes similares. Este desafío se magnifica en el caso de hablantes de japonés, cuyo sistema fonológico difiere significativamente en este aspecto, como se discutirá en las secciones subsiguientes de este capítulo.

3.2.1. La lateral alveolar /l/

La lateral alveolar /l/ constituye un elemento fundamental en el sistema fonológico del español, clasificada como una consonante lateral aproximante alveolar sonora. Esta clasificación refleja sus características articulatorias y acústicas distintivas, que

la posicionan como un fonema crucial en la estructura sonora del idioma (Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2007).

Desde la perspectiva articulatoria, la producción de /l/ involucra un mecanismo complejo. El ápice de la lengua establece contacto con la región alveolar, creando una oclusión central. Simultáneamente, los bordes laterales de la lengua se mantienen bajos, permitiendo que el flujo de aire escape por los costados. Este proceso de articulación resulta en un sonido que combina características tanto de las consonantes oclusivas como de las aproximantes, dotando a la /l/ de una naturaleza acústica única (Quilis, 1993).



FIG. 53. Realización del fonema /l/ de /málaga/ Málaga.

Figura tomada de Quilis. (1993). Tratado de fonética y fonología españolas.

La distribución de la /l/ en español es particularmente versátil, pudiendo aparecer en diversas posiciones dentro de la palabra y la sílaba. Se encuentra en posición inicial de palabra (e.g. ['luna], ['laðo]), intervocálica (e.g. ['pala], ['mwela]), y final de sílaba o palabra (e.g., ['el], ['alto], ['sol]) Esta flexibilidad distribucional contribuye significativamente a su alta frecuencia en el idioma, subrayando su relevancia en la estructura fonológica y fonotáctica del español (Hualde, 2005).

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, la /l/ española generalmente no presenta dificultades mayores para la mayoría de los aprendices, dado que muchas lenguas poseen un sonido lateral similar. No obstante, para hablantes de lenguas que carecen de este fonema o que lo realizan de manera significativamente diferente, su adquisición puede requerir un esfuerzo consciente y una práctica dirigida. Este es particularmente el caso de hablantes de japonés, cuyo sistema fonológico carece de una distinción clara entre /l/ y /r/, lo que puede resultar en dificultades tanto en la percepción como en la producción de la lateral española (Face, 2006).

3.2.2. La vibrante simple /r/

La vibrante simple /r/ es un fonema consonántico primordial en el sistema fonológico del español, clasificado como una consonante rótica alveolar sonora. Este sonido se caracteriza por una breve oclusión en la región alveolar, seguida de una rápida liberación, lo que resulta en una articulación distintiva que la diferencia tanto de la lateral /l/ como de la vibrante múltiple /r/ (Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2007).

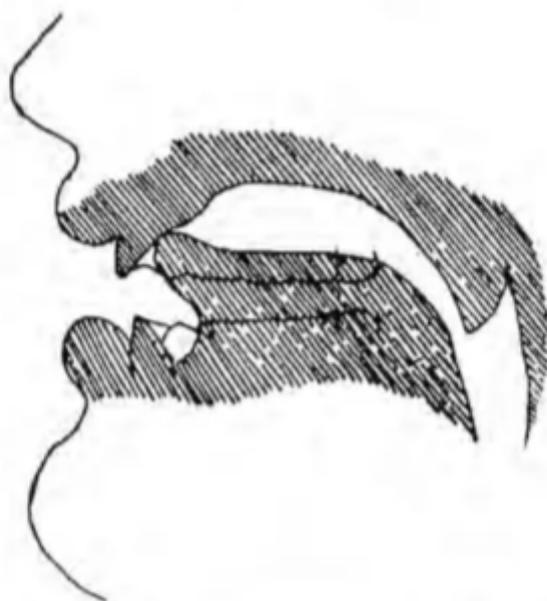


FIG. 55. Realización del primer fonema /r/ de /arár/ arar.

Figura tomada de Quilis. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*.

Desde una perspectiva articulatoria, la producción de /r/ implica un mecanismo preciso y rápido. El ápice de la lengua realiza un movimiento ascendente hacia la región alveolar, estableciendo un breve contacto antes de retraerse rápidamente. Este proceso ocurre en aproximadamente 20 milisegundos, lo que explica la percepción de un toque o golpe único. La brevedad de este contacto es crucial para distinguir la vibrante simple de otros sonidos alveolares en español (Quilis, 1993).

La distribución de la /r/ en español es variada y significativa. Se encuentra en posición intervocálica (e.g. /'pe.ro/, /'ka.ro/), en grupos consonánticos (e.g., /'bra.so/, /tres/), y en posición final de sílaba o palabra (e.g., /par'tir/, /a'mor/). En posición inicial de palabra, la /r/ no aparece en español estándar, siendo reemplazada por la vibrante múltiple /r/. Esta distribución complementaria entre /r/ y /r/ es un aspecto crucial de la fonología del español (Hualde, 2005).

Un fenómeno fonológico importante relacionado con la /r/ es la neutralización del contraste entre la vibrante simple y la múltiple en posición final de sílaba. En esta posición, la distinción fonémica se pierde, y la realización tiende hacia la vibrante simple. Sin embargo, la manifestación exacta de este fenómeno puede variar según el dialecto y el contexto fonético (Lipski, 2011).

Es en este punto que toma relevancia la noción de *archifonema vibrante* (que viene desde Trubetzkoy (1936) y su noción de *oposiciones neutralizables*¹³). Ese archifonema, que se transcribe solo fonológicamente, se simboliza como /R/; así, una palabra como "flor", que fonéticamente puede ser [flor] o [flor], fonológicamente es /'floR/. Esto implica que en posición de coda silábica se neutraliza la oposición de los rasgos simple/múltiple en el sistema. Es decir, no afecta el significado si se pronuncia una vibrante simple o múltiple, porque ambas son posibles realizaciones aceptadas. El archifonema /R/ en sí mismo no es simple o múltiple, solo incluye el

¹³ Según Trubetzkoy (1936), las *oposiciones neutralizables* son aquellas diferencias fonológicas que pierden su función distintiva en ciertos contextos específicos dentro de un sistema lingüístico. Es decir, los fonemas que normalmente son contrastivos dejan de diferenciar significados en determinados entornos. Cuando ocurre una neutralización, la realización fonética que aparece en lugar de los fonemas neutralizados se llama *archifonema*.

rasgo de "vibrante", que se agrupa con otros rasgos (múltiple o simple, a veces asibilada o aproximante) según la realización de que se trate.

Desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas, la /r/ española presenta desafíos significativos para muchos aprendices. La dificultad radica no solo en la producción precisa del sonido, sino también en su distinción de la vibrante múltiple /r/ y, en algunos casos, de la lateral /l/. Para hablantes de lenguas que no poseen este contraste, como el japonés, la adquisición de la /r/ implica el desarrollo de nuevas categorías fonológicas y habilidades articulatorias (Face, 2006).

La importancia de la /r/ en español trasciende su papel fonológico. Este fonema participa en numerosos contrastes léxicos (e.g., *pero* vs. *perro*, *caro* vs. *carro*) y es un componente crucial en la morfología del español. Por ejemplo, la /r/ es la consonante final de todos los infinitivos verbales, lo que la convierte en un elemento gramatical de alta frecuencia (Hualde et al., 2010). Esto, además, se neutraliza en un archifonema. La más esperada es la simple, pero pueden aparecer las otras si el infinitivo es coda silábica (y no hay resilabificación, es decir, si no sigue una vocal con la que forme sílaba, como en *amar a juan* (/a.ma.ra.xuan/), a diferencia de *quiero comer* (/kie.ro.ko.meR/).

3.2.3. La vibrante múltiple /r/

La vibrante múltiple /r/ constituye un elemento sustancial en el sistema fonológico del español, clasificada como una consonante rótica alveolar sonora. Este fonema se distingue por su complejo mecanismo de articulación, que implica una serie de oclusiones breves y rápidas del ápice de la lengua contra la región alveolar. Típicamente, se producen entre dos y tres contactos, aunque este número puede variar en función de diversos factores, incluyendo el hablante individual, el dialecto y el contexto fonético específico (Hualde, 2005). Esta particularidad articulatoria establece una clara distinción entre la /r/ y otros fonemas relacionados en el sistema español, como la vibrante simple /r/ y la lateral /l/.

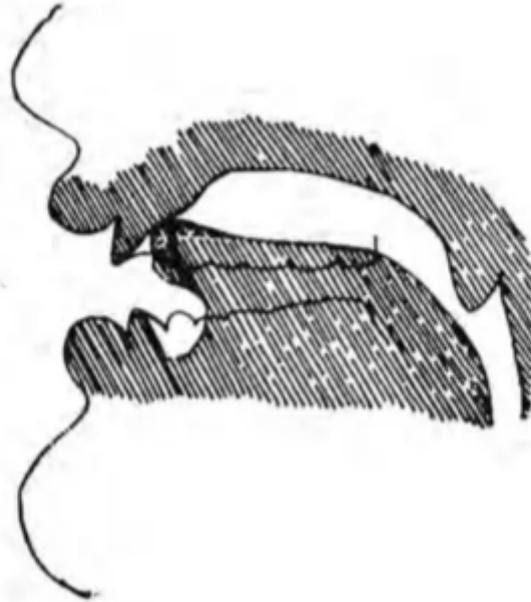


FIG. 57. Realización del fonema vibrante múltiple en *parra*.

Figura tomada de Qulis. (1993). Tratado de fonética y fonología españolas.

Desde una perspectiva articulatoria más detallada, la producción de la /r/ involucra una coordinación precisa de varios componentes del aparato fonador. El ápice de la lengua se eleva rápidamente hacia los alvéolos, manteniendo una tensión muscular suficiente para permitir que el flujo de aire cause vibraciones rápidas. Este proceso requiere un control fino de la presión del aire y la posición de la lengua, lo que explica en parte la dificultad que muchos hablantes no nativos experimentan al intentar producir este sonido (Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2007).

Un aspecto importante de la /r/ en español es su distribución fonológica, que está sujeta a restricciones específicas dentro del sistema de la lengua. Este fonema aparece en posición inicial de palabra, como en *rosa* o *ropa*, donde contrasta con la lateral /l/ pero no con la vibrante simple /r/. También se encuentra en posición intervocálica, donde establece un contraste fonémico crucial con /r/, como se evidencia en pares mínimos del tipo *perro* vs. *pero*. Además, la /r/ aparece después de las consonantes /n/, /l/, y /s/ en palabras como *honra*, *alrededor*, e *Israel* (Hualde et al., 2010). Esta distribución complementaria con la vibrante simple /r/ es un aspecto fundamental de la fonología del español, contribuyendo a contrastes léxicos significativos y a la estructura silábica del idioma.

Desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas, la /r/ española representa un desafío significativo para muchos aprendices, especialmente para aquellos cuyas lenguas maternas carecen de este fonema o de contrastes fonológicos similares. La dificultad no se limita únicamente a la producción precisa del sonido, que requiere un control articulatorio fino, sino que también implica la distinción perceptual y productiva entre la vibrante múltiple /r/, la vibrante simple /r/ y, en algunos casos, la lateral /l/ (Face, 2006). Para los hablantes de japonés, cuyo sistema fonológico carece de una distinción entre estos sonidos, la adquisición de la /r/ implica el desarrollo de nuevas categorías fonológicas y habilidades articulatorias, un proceso complejo que a menudo requiere instrucción explícita y práctica extensiva.

La importancia de la /r/ en el sistema fonológico del español trasciende su papel en los contrastes léxicos. Este fonema funciona como un marcador sociolingüístico significativo en muchas variedades del español, proporcionando información sobre el origen geográfico y, en algunos casos, el estatus social del hablante (Lipski, 2014). La capacidad de producir la /r/ de manera precisa es frecuentemente percibida como un indicador de alta competencia en español como segunda lengua, lo que subraya su relevancia en el ámbito de la enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera.

En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, la adquisición de la /r/ a menudo requiere atención específica y práctica dirigida. Los métodos pedagógicos para abordar este desafío han evolucionado considerablemente en las últimas décadas, reflejando avances en la comprensión de los procesos de adquisición de segundas lenguas. Estos métodos generalmente incluyen una combinación de entrenamiento perceptual, destinado a mejorar la capacidad de los aprendices para distinguir entre los diferentes sonidos róticos, y práctica articulatoria explícita, que puede involucrar técnicas como la retroalimentación visual y auditiva (Lord, 2005). Investigaciones recientes han explorado el uso de tecnologías de análisis acústico y síntesis de voz para proporcionar retroalimentación inmediata a los aprendices, permitiéndoles visualizar y comparar sus producciones con las de hablantes nativos (Olson, 2014). Estos enfoques se basan en la premisa de que la

mejora en la percepción de los contrastes fonológicos puede facilitar su producción, una idea respaldada por estudios en el campo de la fonética perceptual (Best & Tyler, 2007).

La comprensión de las diferencias entre los sistemas fonológicos de la L1 y la L2, como en el caso del japonés y el español, puede informar el desarrollo de estrategias de enseñanza más efectivas. Por ejemplo, el conocimiento de que el japonés carece de un contraste fonémico entre /l/ y /r/ puede guiar el diseño de ejercicios específicos que ayuden a los aprendices japoneses a establecer nuevas categorías fonológicas para estos sonidos en español. Esto puede implicar un enfoque en las diferencias acústicas y articulatorias entre estos sonidos, así como práctica intensiva en contextos minimales que contrasten la /r/ con /l/ y /r/ (Aoyama et al., 2004).

De esta manera, la vibrante múltiple /r/ del español representa un elemento fonológico, cuyo estudio abarca aspectos articulatorios, acústicos, fonológicos, entre otros. Su adquisición por parte de hablantes no nativos, particularmente aquellos cuyas lenguas maternas carecen de sonidos similares, plantea importantes desafíos, pero también ofrece oportunidades para profundizar nuestra comprensión de los procesos de adquisición de segundas lenguas. La investigación continua en este campo promete no solo mejorar nuestras estrategias pedagógicas, sino también enriquecer nuestra comprensión de la fonología del español y de los procesos universales que subyacen a la adquisición del lenguaje.

3.3. Consonantes líquidas en japonés

El sistema fonológico del japonés presenta una estructura notablemente diferente a la del español en lo que respecta a las consonantes líquidas. Esta diferencia es crucial para comprender los desafíos que enfrentan los hablantes japoneses al adquirir las consonantes líquidas del español. A diferencia del español, que distingue entre la lateral /l/ y las vibrantes /r/ y /r/, el japonés posee un único fonema líquido, generalmente transcrito como /l/.

El estudio de las consonantes líquidas en japonés revela un sistema fonológico que difiere significativamente del español en este aspecto. La presencia de un único fonema líquido en japonés, con su considerable variabilidad alofónica, como analizaremos a continuación, contrasta con el sistema más complejo del español, que distingue entre varios fonemas líquidos. Esta diferencia estructural tiene implicaciones profundas para la adquisición del español por parte de hablantes japoneses, planteando desafíos específicos en la percepción y producción de estos sonidos. La comprensión detallada de estas diferencias es fundamental para el desarrollo de enfoques pedagógicos efectivos y para una mayor comprensión de los procesos de adquisición de segundas lenguas en general. Futuros estudios en este campo podrían beneficiarse de enfoques interdisciplinarios que combinen análisis fonéticos detallados con estudios de neuroimagen y modelos computacionales de aprendizaje fonológico, para proporcionar una comprensión aún más profunda de cómo los hablantes japoneses adquieren y procesan las consonantes líquidas del español.

3.3.1. La lateral-vibrante alveolar /J/

El fonema líquido del japonés, tradicionalmente transcrito como /r/, ha sido objeto de un creciente interés y reexaminación en la literatura fonética y fonológica reciente. Investigaciones detalladas han propuesto que una transcripción más precisa y representativa de este sonido sería /J/, denotando una consonante lateral-vibrante alveolar. Esta caracterización más matizada refleja de manera más adecuada la complejidad y variabilidad inherentes a este fonema en el sistema fonológico japonés, y proporciona una base más sólida para el análisis contrastivo con otras lenguas, particularmente el español.

Desde una perspectiva articulatoria, la producción /J/ implica un mecanismo complejo que combina características tanto de las consonantes laterales como de las vibrantes. Ladefoged y Maddieson (1996) proporcionan una descripción detallada de este proceso articulatorio, señalando que implica un contacto breve entre el ápice de la lengua y la región alveolar, similar a la vibrante simple /r/ del

español. Sin embargo, la naturaleza de este contacto y el subsiguiente movimiento de la lengua presentan características distintivas. El contacto lingual tiende a ser más suave y menos tenso que en la vibrante simple española, y el movimiento de la lengua incorpora un componente lateral significativo.

Akamatsu (1997) profundiza en esta descripción articulatoria, explicando que durante la producción de /j/, el ápice de la lengua realiza un movimiento rápido hacia los alvéolos, pero en lugar de crear una oclusión completa, permite que el aire escape por uno o ambos lados de la lengua. Este mecanismo articulatorio único resulta en un sonido que combina características acústicas y perceptuales tanto de las laterales como de las vibrantes, lo que explica la variabilidad en su percepción por parte de hablantes de otras lenguas.

Un aspecto relevante de la naturaleza de /j/ japonés es su considerable variabilidad alofónica. Esta variabilidad no es aleatoria, sino que está condicionada por factores contextuales, prosódicos y sociolingüísticos. Kitahara et al. (2019) llevaron a cabo un estudio exhaustivo sobre esta variabilidad, analizando la producción de /j/ en diversos contextos fonéticos y prosódicos. Sus hallazgos indican que en posición intervocálica, especialmente entre vocales no altas, /j/ tiende a realizarse con un componente lateral más prominente, acercándose acústica y perceptualmente a [j]. En contraste, en posición inicial de palabra o después de consonantes nasales, es más común una realización más cercana a [r], con un contacto lingual más definido.

La variación en la realización de /j/ no se limita al nivel segmental, sino que también está influenciada por factores suprasegmentales. Kitahara et al. (2019) observaron que la posición del acento léxico en japonés afecta la realización de este fonema. En sílabas acentuadas, /j/ tiende a producirse con un contacto lingual más firme y una duración ligeramente mayor, mientras que en sílabas no acentuadas, es más común una realización más breve y con un componente lateral más prominente. Un ejemplo de esta variación puede observarse en la palabra japonesa *sakura* (さくら, 'cerezo'). Según Kitahara et al. (2019), el fonema /j/ en la sílaba no acentuada *ra* se realiza como [j], con un contacto lingual más suave y un componente lateral más marcado, resultando en una articulación más breve y relajada: [sa.ku.ja]. En contraste, en una palabra como *karate* (空手, 'arte marcial'), donde el acento recae en la primera sílaba,

el fonema /j/ en la sílaba inicial *ra* se produce con un contacto lingual más firme y una duración ligeramente mayor, aproximándose a [j:], resultando en [ka.j:a.te]. Esta interacción entre la fonología segmental y suprasegmental subraya la complejidad del sistema fonológico japonés y tiene implicaciones importantes para la adquisición de contrastes fonémicos en lenguas extranjeras.

La variabilidad en la realización de la /j/ japonesa tiene implicaciones significativas para su percepción por parte de hablantes de otras lenguas, particularmente aquellas con múltiples fonemas líquidos como el español. Aoyama et al. (2004) realizaron un estudio detallado sobre la percepción de la /j/ japonesa por parte de hablantes nativos de español. Encontraron que la categorización perceptual de este sonido por los hispanohablantes es altamente variable y dependiente del contexto. En algunos casos, los participantes percibían la /j/ japonesa como más cercano a la /j/ española, mientras que en otros lo categorizaban como más similar a /r/. Esta variabilidad en la percepción se correlacionaba con las diferencias acústicas en la realización del /j/ en diferentes contextos fonéticos. Volviendo al ejemplo anterior, en la palabra japonesa *sakura* (さくら, 'cerezo'), el fonema /j/ en la sílaba final *ra* puede ser percibido por hispanohablantes de maneras distintas. Algunos pueden interpretarlo como una /j/ española, resultando en algo similar a [sa.ku.la], mientras que otros lo perciben como una vibrante simple /r/, interpretándolo como [sa.ku.ra]. Además, el contexto fonético puede influir: en un entorno más cerrado como *kirakira* (キラキラ, 'brillante'), la /j/ puede sonar más vibrante, mientras que en una palabra como *karera* (彼ら, 'ellos'), puede percibirse más cercana a una lateral.

Desde una perspectiva fonológica, es importante considerar cómo /j/ se integra en el sistema fonológico japonés en su conjunto. A diferencia del español, que contrasta fonémicamente /l/, /r/ y /r/, el japonés utiliza /j/ como su único fonema líquido. Esta característica del sistema fonológico japonés tiene implicaciones profundas para la adquisición de lenguas extranjeras por parte de hablantes japoneses, especialmente aquellas que, como el español, poseen múltiples fonemas líquidos contrastivos. La ausencia de contrastes fonémicos entre diferentes tipos de líquidas en japonés puede resultar en dificultades tanto perceptuales como productivas para los aprendices japoneses de español.

La distribución fonotáctica del /J/ en japonés también merece un análisis detallado. Tsujimura (2013) proporciona una descripción exhaustiva de las restricciones distribucionales de este fonema en la estructura silábica japonesa. /J/ puede aparecer en posición inicial de sílaba (como en "ラーメン" /Ja:men/, *ramen*) y en posición intervocálica (como en "からい" /kaJai/, *picante*), pero nunca en posición final de sílaba o palabra. Esta restricción distribucional contrasta marcadamente con la mayor flexibilidad posicional de las consonantes líquidas en español, donde pueden aparecer en posición final de sílaba y palabra (como en *mar* o *sol*). Estas diferencias en las restricciones fonotácticas pueden contribuir significativamente a las dificultades que los hablantes japoneses experimentan al adquirir los patrones silábicos del español.

Otro aspecto relevante es la influencia de la ortografía en la percepción y producción de las consonantes líquidas. En japonés, el fonema /J/ se representa consistentemente con el carácter *hiragana* ら (*ra*), り (*ri*), る (*ru*), れ (*re*), ろ (*ro*) o sus equivalentes en *katakana*. Esta correspondencia uno a uno entre fonema y grafema contrasta con la situación en español, donde la letra *r* puede representar tanto /r/ como /r/, dependiendo del contexto. Tamaoka y Terao (2004) investigaron cómo esta diferencia en los sistemas de escritura puede afectar el procesamiento fonológico de los aprendices japoneses de lenguas extranjeras, encontrando que la interferencia ortográfica puede ser un factor adicional en las dificultades de adquisición de las consonantes líquidas.

En el contexto de la enseñanza del español a hablantes japoneses, la comprensión detallada de la naturaleza de /J/ es fundamental para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas. Ohata (2004) ha argumentado que las dificultades que los hablantes japoneses experimentan al adquirir las consonantes líquidas del español no se deben simplemente a la ausencia de ciertos sonidos en japonés, sino a la necesidad de reestructurar fundamentalmente las categorías fonológicas existentes. Esto implica no solo aprender a producir nuevos sonidos, sino también desarrollar la capacidad de percibir y categorizar los contrastes fonémicos del español de una manera que difiere significativamente de la organización fonológica del japonés.

Las implicaciones de la naturaleza de la /j/ japonesa para la adquisición del español como segunda lengua son múltiples y complejas. Por un lado, la variabilidad en la realización de este sonido puede proporcionar una base fonética para la adquisición de tanto /l/ como /r/ en español, ya que los hablantes japoneses ya producen variantes que se aproximan acústicamente a estos sonidos en ciertos contextos. Sin embargo, la falta de un contraste fonémico entre estos sonidos en japonés puede dificultar la percepción y producción consistente de este contraste en español. Esto plantea desafíos significativos tanto para los aprendices como para los educadores, y subraya la necesidad de enfoques pedagógicos que aborden explícitamente estas diferencias fonológicas.

Estudios recientes han comenzado a explorar enfoques innovadores para abordar estos desafíos en la adquisición de las consonantes líquidas del español por parte de hablantes japoneses. Por ejemplo, Bradlow et al. (1997), aunque centrados en el contraste /l/-/r/ en inglés, proporcionaron evidencia de que el entrenamiento perceptual intensivo puede mejorar significativamente la capacidad de los hablantes japoneses para distinguir entre consonantes líquidas que no son contrastivas en su L1. Estos hallazgos sugieren que estrategias similares podrían ser efectivas en el contexto de la enseñanza del español.

Además, investigaciones como las de Saito y Lyster (2012) han explorado el papel de la retroalimentación correctiva en la adquisición de contrastes fonológicos por parte de aprendices japoneses. Aunque su estudio se centró en el inglés, sus hallazgos sobre la eficacia de la retroalimentación fonética explícita tienen implicaciones relevantes para la enseñanza de las consonantes líquidas del español a hablantes japoneses.

El análisis detallado de la lateral-vibrante alveolar /j/ del japonés revela un fonema de naturaleza compleja y variable, que desafía las categorizaciones simples y tiene implicaciones profundas para la adquisición del español como segunda lengua por parte de hablantes japoneses. Su estudio no solo es crucial para comprender el sistema fonológico japonés, sino que también ofrece *insights* valiosos para la enseñanza del español a hablantes japoneses y para la comprensión más amplia de los procesos de adquisición de segundas lenguas.

La investigación futura en este campo podría beneficiarse de enfoques interdisciplinarios que combinen análisis fonéticos y fonológicos detallados con estudios psicolingüísticos y neurofisiológicos. Por ejemplo, el uso de técnicas avanzadas de imagen cerebral podría proporcionar nuevas perspectivas sobre cómo el cerebro de los hablantes japoneses procesa y categoriza los contrastes líquidos del español. Asimismo, estudios longitudinales que examinen el desarrollo de la percepción y producción de estos contrastes a lo largo del tiempo podrían ofrecer aportes valiosos sobre los procesos de reestructuración fonológica en la adquisición de segundas lenguas. Además, la investigación futura podría explorar más a fondo la interacción entre la adquisición de contrastes segmentales y aspectos suprasegmentales como el acento y la entonación. Dado que el japonés y el español difieren significativamente en sus sistemas prosódicos, es probable que estos factores jueguen un papel importante en la adquisición de los contrastes líquidos.

Finalmente, el desarrollo de metodologías pedagógicas específicamente diseñadas para abordar los desafíos que plantea la naturaleza de la /J/ japonesa en la adquisición del español representa un área fértil para futuras investigaciones. Estas metodologías podrían incorporar tecnologías emergentes, como el análisis acústico en tiempo real y la retroalimentación visual, para proporcionar a los aprendices herramientas más efectivas para desarrollar nuevas categorías fonológicas y mejorar su percepción y producción de las consonantes líquidas del español.

3.4. Comparación de los sistemas fonológicos

3.4.1. Similitudes entre las consonantes líquidas del español y el japonés

La comparación de los sistemas fonológicos del español y el japonés, particularmente en lo que respecta a las consonantes líquidas, revela un panorama complejo caracterizado por diferencias sustanciales, pero también por algunas similitudes significativas. Estas similitudes, aunque limitadas en alcance, proporcionan puntos de convergencia que pueden ser aprovechados en el contexto de la adquisición del español por parte de hablantes japoneses.

En primer lugar, es fundamental reconocer que tanto el español como el japonés incorporan sonidos líquidos en sus inventarios fonológicos. El español cuenta con la lateral alveolar /l/ y las vibrantes /r/ y /r/, mientras que el japonés posee el fonema lateral-vibrante /J/ (Akamatsu, 1997; Hualde, 2005). Esta presencia compartida de sonidos líquidos establece una base común, por mínima que sea, entre ambos sistemas fonológicos. La existencia de al menos un sonido líquido en japonés implica que los hablantes de esta lengua no son completamente ajenos a la articulación de este tipo de consonantes, lo cual puede considerarse un punto de partida favorable para la adquisición de las líquidas españolas.

Un aspecto particularmente relevante es la similitud parcial entre una de las variantes alofónicas del fonema japonés /J/ y la vibrante simple /r/ del español. Investigaciones detalladas, como las realizadas por Toda (2003) y Aoyama et al. (2004), han demostrado que en ciertos contextos fonéticos, especialmente en posición inicial de palabra o después de consonantes nasales, la realización de la /J/ japonesa se aproxima acústica y articulatoriamente a una vibrante simple. Esta similitud parcial puede facilitar la adquisición de la /r/ española por parte de los hablantes japoneses, al menos en estos contextos fonéticos específicos. Sin embargo, es crucial reconocer que esta similitud es contextual y no implica una correspondencia completa entre los fonemas de ambas lenguas.

Desde una perspectiva articulatoria, las consonantes líquidas del español y el fonema /J/ del japonés comparten el punto de articulación alveolar. Ladefoged y Maddieson (1996) proporcionan una descripción detallada de cómo, en ambas lenguas, estos sonidos implican un contacto entre el ápice de la lengua y la región alveolar. Esta similitud en el punto de articulación establece una base articulatoria común que los aprendices japoneses pueden utilizar como punto de partida al adquirir las consonantes líquidas del español. No obstante, es importante señalar que, a pesar de esta similitud en el punto de articulación, existen diferencias significativas en el modo de articulación, especialmente en lo que respecta a la vibrante múltiple /r/ del español, que no tiene un equivalente directo en japonés.

En cuanto a la distribución fonotáctica, se observan algunas similitudes parciales entre el español y el japonés. En ambas lenguas, las consonantes líquidas pueden

aparecer en posición inicial de palabra e intervocálica (Hualde et al., 2010; Tsujimura, 2013). Por ejemplo, en español, encontramos palabras como *luna* /'luna/ y *caro* /'karo/, mientras que en japonés tenemos palabras como 理解 /Jikai/ (*comprensión*) y 歴史 /Jekisi/ (*historia*). Esta similitud en la distribución puede facilitar la producción de líquidas españolas en estas posiciones por parte de los hablantes japoneses, ya que están familiarizados con la ocurrencia de sonidos líquidos en estos contextos en su lengua materna. Sin embargo, es crucial notar que existen diferencias importantes en otras posiciones, como el final de sílaba o palabra, donde el español permite consonantes líquidas pero el japonés no.

Desde una perspectiva funcional, las consonantes líquidas en ambas lenguas desempeñan un papel importante en la diferenciación léxica. Aunque el japonés no presenta contrastes fonémicos entre diferentes tipos de líquidas como lo hace el español, el fonema /J/ sí contrasta con otros fonemas japoneses y es crucial para distinguir significados (Vance, 2008). Por ejemplo, en japonés, pares mínimos como "留学" /Jju:gaku/ (*estudiar en el extranjero*) y "入学" /nju:gaku/ (*ingresar a la escuela*) demuestran el valor contrastivo del fonema /J/. De manera similar, en español, pares como *caro* /'karo/ y *calo* /'kalo/ ilustran el contraste entre /r/ y /l/. Esta función contrastiva compartida puede ayudar a los aprendices japoneses a comprender la importancia de adquirir las distinciones entre las líquidas españolas, aunque el sistema de contrastes en español es más complejo debido a la presencia de múltiples fonemas líquidos.

Un aspecto adicional de similitud se encuentra en la variabilidad alofónica que presentan las consonantes líquidas tanto en español como en japonés. En español, por ejemplo, la lateral /l/ puede experimentar cierto grado de velarización en posición final de sílaba, especialmente antes de consonantes velares (Hualde, 2005). De manera similar, el fonema /J/ japonés muestra variación en su realización dependiendo del contexto fonético. Toda (2003) ha documentado cómo la realización del /J/ japonés puede variar desde una aproximación a [l] en contextos intervocálicos hasta una realización más cercana a [r] en otros entornos. Esta variabilidad compartida puede sensibilizar a los aprendices japoneses a la idea de que los sonidos líquidos pueden manifestarse de diferentes maneras según el

contexto, preparándolos potencialmente para la adquisición de las variantes alofónicas de las líquidas españolas.

Es importante considerar también las similitudes en términos de los desafíos que estas consonantes presentan en el proceso de adquisición de la lengua materna. Tanto en español como en japonés, las consonantes líquidas se encuentran entre los sonidos que los niños adquieren más tarde en el proceso de desarrollo fonológico (Vihman, 1996). Esta similitud en la complejidad adquisitiva podría reflejar ciertas características compartidas en términos de la complejidad articulatoria y perceptual de estos sonidos en ambas lenguas.

En el ámbito de la prosodia, aunque los sistemas prosódicos del español y el japonés son fundamentalmente diferentes, se pueden encontrar algunas similitudes en cómo las consonantes líquidas interactúan con la estructura prosódica. En ambas lenguas, las consonantes líquidas pueden formar parte del ataque silábico y pueden aparecer en posiciones prominentes dentro de la palabra. Un ejemplo que muestra esta interacción prosódica es la comparación entre la palabra japonesa *kuruma* (くるま, 'automóvil') y la palabra española *claro*. En japonés, la consonante líquida /j/ en *kuruma* forma parte del ataque silábico en la sílaba inicial *ku*, un patrón que también se observa en español con la /l/ en *claro* ([ˈkla.ro]). Esta similitud en la integración prosódica podría facilitar la adquisición de patrones prosódicos españoles que involucran consonantes líquidas.

Además, resulta fundamental reconocer que estas similitudes, aunque proporcionan puntos de anclaje potenciales para la enseñanza y el aprendizaje, coexisten con diferencias sustanciales entre los sistemas fonológicos del español y el japonés, que se analizarán en el siguiente apartado. La adquisición de las consonantes líquidas españolas por parte de hablantes japoneses implicará inevitablemente una reestructuración significativa de sus categorías fonológicas y el desarrollo de nuevas habilidades articulatorias y perceptuales. De esta manera, las similitudes identificadas proporcionan una base sobre la cual construir estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estas áreas de convergencia, aunque limitadas, ofrecen puntos de partida potenciales para la adquisición de las consonantes líquidas españolas por parte de hablantes japoneses. Sin embargo, es fundamental que los

enfoques pedagógicos reconozcan tanto estas similitudes como las diferencias sustanciales, para abordar de manera efectiva los desafíos específicos que enfrentan los aprendices japoneses en la adquisición de estos sonidos en español.

3.4.2. Diferencias clave entre los sistemas

El análisis contrastivo de los sistemas fonológicos del español y el japonés, particularmente en lo que respecta a las consonantes líquidas, revela diferencias fundamentales que tienen implicaciones significativas para la adquisición del español por parte de hablantes japoneses. Estas diferencias abarcan aspectos fonémicos, fonéticos, distribucionales y funcionales, y constituyen los principales desafíos en el proceso de aprendizaje.

La diferencia más evidente y quizás la más impactante desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas es la discrepancia en el inventario fonémico de las consonantes líquidas. Como se ha mencionado anteriormente, mientras que el español distingue fonémicamente entre la lateral alveolar /l/, la vibrante simple /r/ y la vibrante múltiple /r/ (Hualde, 2005), el japonés cuenta con un único fonema líquido, tradicionalmente transcrito como /r/, pero que investigaciones más recientes sugieren que se representa más apropiadamente como /ɺ/, una lateral-vibrante alveolar (Akamatsu, 1997; Vance, 2008). Esta diferencia en el número de fonemas líquidos implica que los hablantes japoneses deben desarrollar nuevas categorías fonológicas al aprender español, un proceso que involucra tanto la percepción como la producción de contrastes fonémicos inexistentes en su lengua materna.

La naturaleza de estos contrastes fonémicos presenta un desafío adicional. En español, las oposiciones entre /l/, /r/ y /r/ son funcionalmente relevantes y pueden distinguir significados léxicos, como se evidencia en pares mínimos como /'pero/ vs. /'pero/ o /'karo/ vs. /'kalo/ (Quilis, 1993). En contraste, el japonés no posee tales diferenciaciones entre diferentes tipos de líquidas. Esta ausencia de contrastes fonémicos entre líquidas en japonés puede resultar en dificultades tanto perceptuales como productivas para los aprendices japoneses de español, quienes

deben aprender a distinguir y producir sonidos que en su lengua materna no conllevan diferencias de significado (Aoyama et al., 2004).

Desde una perspectiva articulatoria, las diferencias son igualmente notables. La vibrante múltiple /r/ del español, que implica múltiples contactos entre el ápice de la lengua y los alvéolos, no tiene equivalente en japonés. La producción de este sonido requiere un mecanismo articulatorio que los hablantes japoneses no han desarrollado en su lengua materna, lo que puede resultar en dificultades significativas de producción (Face, 2006). Asimismo, aunque el japonés posee un sonido que puede aproximarse a la vibrante simple /r/ del español en ciertos contextos, la articulación precisa y consistente de este sonido en todos los entornos fonéticos requeridos por el español puede representar un desafío considerable.

La distribución fonotáctica de las consonantes líquidas también difiere significativamente entre ambas lenguas. En español, las líquidas pueden aparecer en posición inicial de palabra, intervocálica, y final de sílaba o palabra, como en /'luna/, /'karo/, y /sol/ (Hualde et al., 2010). En contraste, el japonés permite la aparición de su fonema líquido /l/ solo en posición inicial de sílaba e intervocálica, pero nunca en posición final de sílaba o palabra (Tsujimura, 2013). Un ejemplo claro de esta diferencia fonotáctica es la dificultad que enfrentan los hablantes japoneses al pronunciar palabras españolas como *sol* ([sɔl]). Dado que el japonés no permite la aparición de /l/ en posición final de sílaba o palabra, los hablantes tienden a añadir una vocal epentética, resultando en algo como [soɭu]. Este patrón refleja la adaptación del español a las restricciones fonotácticas del japonés. En contraste, en palabras como *luna* ([luna]), donde la /l/ aparece en posición inicial de sílaba, los hablantes japoneses encuentran menos dificultades, ya que esta distribución es compatible con las reglas fonotácticas del japonés, como en la palabra japonesa *ringo* (りんご, 'manzana'), donde el líquido /l/ también aparece intervocálicamente. Esta restricción en japonés puede llevar a dificultades en la producción de líquidas españolas en posición final, un fenómeno que se ha observado en estudios de interlengua de hablantes japoneses de español (Fernández & Fernández Alonso, 2016).

Otra diferencia importante se encuentra en la estructura silábica permitida en cada lengua. El español permite grupos consonánticos que incluyen líquidas, como en palabras como /'plato/ o /tren/ (Hualde, 2005). El japonés, por otro lado, tiene una estructura silábica más restrictiva que generalmente no permite estos tipos de grupos consonánticos (Vance, 2008). Por ejemplo, si un hablante japonés intentara pronunciar *tren*, podría dividir la secuencia consonántica añadiendo una vocal epentética, resultando en algo como *tore-nu* (/toɾenu/), para hacerla compatible con el sistema fonológico japonés. Esta diferencia puede resultar en dificultades para los hablantes japoneses al producir y percibir secuencias consonánticas que involucren líquidas en español.

La variabilidad alofónica de las consonantes líquidas también presenta diferencias significativas entre ambas lenguas. Aunque tanto el español como el japonés muestran cierta variación en la realización de sus líquidas, la naturaleza y el alcance de esta variación difieren. En español, por ejemplo, la lateral /l/ puede experimentar diferentes grados de velarización dependiendo del contexto fonético y del dialecto (Recasens & Espinosa, 2005). El japonés, por su parte, muestra una variabilidad considerable en la realización de su único fonema líquido /ɺ/, que puede oscilar entre realizaciones más similares a [l], [r] o incluso [d], dependiendo del contexto (Akamatsu, 1997). Esta diferencia en los patrones de variación alofónica puede complicar la adquisición de las líquidas españolas por parte de hablantes japoneses, ya que deben aprender no solo nuevos sonidos, sino también nuevos patrones de variación contextual.

En el ámbito de la prosodia, las diferencias entre el español y el japonés también influyen en la realización de las consonantes líquidas. El español, como lengua de acento léxico, permite que las consonantes líquidas aparezcan en sílabas tónicas y átonas, y su realización puede verse influida por la posición del acento (Hualde, 2005). El japonés, por otro lado, es una lengua de acento tonal, y la realización de su fonema líquido puede estar influenciada por patrones tonales diferentes a los patrones acentuales del español (Vance, 2008).¹⁴ Estas diferencias prosódicas

¹⁴ En español, en una palabra como *rápido* ([ˈra.pi.ðo]), la consonante líquida vibrante múltiple /r/ aparece en una sílaba tónica, lo que puede hacerla más prominente acústicamente. Sin embargo, en una palabra como *caramelo* ([ka.raˈme.lo]), la vibrante simple /r/ aparece en una sílaba átona y puede

pueden añadir una capa adicional de complejidad a la adquisición de las líquidas españolas por parte de hablantes japoneses.

Otra diferencia para resaltar se relaciona con el papel de las consonantes líquidas en la morfología de cada lengua. En español, las líquidas juegan un papel crucial en ciertos procesos morfológicos, como la formación de infinitivos verbales (todos terminados en /-r/) o en la derivación de palabras (Hualde et al., 2010). En japonés, aunque el fonema /J/ aparece en varias partículas gramaticales, su papel morfológico no es tan prominente como en español.¹⁵ Esta diferencia en la carga funcional de las líquidas entre ambas lenguas puede influir en la atención que los aprendices japoneses prestan a estos sonidos en español.

Por otra parte, las diferencias en los sistemas de escritura también pueden tener un impacto en la adquisición de las consonantes líquidas. El sistema de escritura japonés, que utiliza caracteres kana para representar sílabas, no distingue entre diferentes tipos de líquidas, usando el mismo carácter (ら、り、る、れ、ろ en hiragana) para representar el fonema /J/ en diferentes contextos vocálicos (Vance, 2008). En contraste, el sistema alfabético del español distingue claramente entre / y r, lo que puede presentar desafíos adicionales para los aprendices japoneses en términos de correspondencia grafema-fonema.

presentar una realización más breve y menos prominente debido a la falta de acento léxico en esa posición.

En japonés, una palabra como *sakura* ([sa.ku.ɰa], "flor de cerezo") tiene un patrón tonal definido que afecta a todas las sílabas, incluido el fonema líquido /J/. Aquí, el tono asignado a cada mora (unidad prosódica básica en japonés) determina la prominencia percibida, más que un acento léxico como en español.

Un hablante japonés que aprende español podría enfrentarse a la dificultad de ajustar la producción de las líquidas según la posición del acento léxico, dado que en su lengua materna no existen diferencias prosódicas equivalentes basadas en acento tónico. Por ejemplo, podría producir *rápido* y *caramelo* con realizaciones similares de las líquidas, sin reflejar la influencia del acento léxico.

¹⁵ En español, la consonante líquida vibrante simple /r/ aparece sistemáticamente en la terminación de los infinitivos verbales, como en *amar*, *comer* y *vivir*. Este patrón morfológico es altamente productivo y contribuye a la identificación de los verbos en su forma básica. Además, las líquidas son fundamentales en la derivación de palabras, como se ve en la relación entre *flor* y *florecer* o entre *real* y *realizar*.

En japonés, el fonema /J/ aparece en partículas como *kara* (から, "desde") o *sore* (それ, "eso"), pero no tiene un papel estructural equivalente en la morfología verbal o nominal. Por ejemplo, en japonés no existe un morfema líquido consistente que marque una categoría gramatical específica, como ocurre con /r/ en español.

Esta diferencia puede llevar a que los hablantes japoneses no perciban la importancia morfológica de las líquidas en español. Por ejemplo, un aprendiz japonés podría omitir o sustituir el sonido /r/ en la conjugación de un verbo español, como producir *comé* en lugar de *comer*, porque no está habituado a asociar un sonido líquido con una función morfológica fija.

Finalmente, es importante considerar las diferencias en términos de frecuencia y distribución de las consonantes líquidas en el léxico de ambas lenguas. Aunque tanto el español como el japonés utilizan consonantes líquidas en palabras de alta frecuencia, la distribución y la carga funcional de estos sonidos difieren considerablemente. En español, las distinciones entre /l/, /r/ y /r/ son cruciales en un gran número de palabras comunes y en diversos contextos morfológicos y sintácticos (Quilis, 1993). En japonés, aunque el fonema /l/ es común, su papel en la diferenciación léxica es menos prominente debido a la ausencia de contrastes con otras líquidas.

Estas diferencias clave entre los sistemas fonológicos del español y el japonés en relación con las consonantes líquidas representan desafíos significativos para los aprendices japoneses de español. La adquisición exitosa de estos sonidos requiere no solo el desarrollo de nuevas habilidades articulatorias y perceptuales, sino también una reestructuración de las categorías fonológicas y una adaptación a nuevos patrones de distribución y variación. Comprender estas diferencias es crucial para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas y para una mejor comprensión de los procesos de interlengua en la adquisición del español por parte de hablantes japoneses.

3.5. Implicaciones para la adquisición del español como L2 por parte de hablantes japoneses

3.5.1. Desafíos en la percepción

Las diferencias fonológicas entre el español y el japonés, particularmente en lo que respecta a las consonantes líquidas, presentan desafíos significativos para los hablantes japoneses en el proceso de adquisición del español. Estos desafíos se manifiestan de manera notable en el ámbito de la percepción, donde los aprendices deben desarrollar la capacidad de distinguir contrastes fonémicos que no existen en su lengua materna.

El principal desafío perceptual para los hablantes japoneses radica en la discriminación entre los fonemas líquidos del español: la lateral /l/, la vibrante simple /r/ y la vibrante múltiple /r/. Esta dificultad se fundamenta en el fenómeno conocido como *sordera fonológica*, descrito por Polivanov (1931) y posteriormente elaborado por Trubetzkoy (1939). Como ya hemos descrito, según este concepto, los hablantes tienden a interpretar los sonidos de una lengua extranjera a través del filtro fonológico de su lengua materna. En el caso de los hablantes japoneses, cuyo sistema fonológico cuenta con un único fonema líquido /j/, la tendencia es a asimilar los tres fonemas líquidos del español a esta única categoría fonológica (Aoyama et al., 2004).

Best y Tyler (2007), en su Modelo de Asimilación Perceptual para L2 (PAM-L2), proporcionan un marco teórico para entender este fenómeno. Según este modelo, los aprendices de una segunda lengua categorizan los sonidos de la L2 en relación con los fonemas de su L1. En el caso de las líquidas españolas, es probable que los hablantes japoneses las perciban inicialmente como variantes alofónicas de su fonema /j/, lo que dificulta la discriminación entre estos sonidos. Esta asimilación perceptual puede resultar en dificultades para distinguir pares mínimos en español como /'pero/ y /'pero/, o /'karo/ y /'kalo/.

Estas dificultades perceptuales fueron corroboradas por observaciones empíricas. Por ejemplo, Ohata (2004) encontró que los hablantes japoneses de español como L2 mostraban dificultades persistentes en la discriminación entre /l/ y /r/, incluso después de un período considerable de exposición al español. Estas dificultades fueron particularmente pronunciadas en contextos donde las diferencias acústicas entre los sonidos eran más sutiles, como en posición intervocálica.

Otro aspecto crucial de los desafíos perceptuales se relaciona con la sensibilidad a las claves acústicas relevantes para la discriminación de las líquidas en español. Mientras que los hablantes nativos de español utilizan múltiples claves acústicas para distinguir entre /l/, /r/ y /r/ (como la duración, la intensidad y las transiciones formánticas), los hablantes japoneses pueden no estar sintonizados inicialmente con todas estas claves. Iverson et al. (2003), aunque en un estudio centrado en el inglés, demostraron que los hablantes japoneses tendían a depender de claves

acústicas diferentes a las utilizadas por los hablantes nativos para distinguir entre /l/ y /r/, lo que resultaba en una categorización menos precisa de estos sonidos.

La percepción de las líquidas españolas en diferentes contextos fonéticos implica otro desafío para los aprendices japoneses. Mientras que en japonés el fonema /l/ está restringido a ciertas posiciones silábicas, en español las líquidas pueden aparecer en una variedad de contextos, incluyendo posiciones finales de sílaba y palabra. Por ejemplo, en la palabra *sol* ([sol]), /l/ ocurre al final de la sílaba, y en *comer* ([ko'mer]), /r/ aparece al final de la palabra. Los hablantes nativos de español categorizan estos sonidos con precisión, independientemente de su posición. En japonés, el fonema /l/ no aparece en posiciones finales de sílaba o palabra. Por ejemplo, en una palabra como *sora* (そら, "cielo"), /l/ se encuentra entre vocales y nunca en una coda silábica. Esto puede llevar a dificultades perceptuales para los hablantes japoneses al aprender español. Por ejemplo, podrían percibir y producir la palabra *sol* como *soru* ([soru]) o *comer* como *komeru* ([ko'meJu]), añadiendo una vocal epentética y reduciendo la precisión en la categorización de las líquidas según su contexto. Takata y Nabelek (1990) observaron que los hablantes japoneses mostraban mayores dificultades en la percepción de líquidas en posición final de sílaba, un contexto que no existe en japonés para estos sonidos.

Además, la influencia del sistema de escritura también juega un papel en los desafíos perceptuales. En japonés, el fonema /l/ se representa consistentemente con los mismos caracteres kana en diferentes contextos vocálicos. Esta correspondencia uno a uno entre grafema y fonema contrasta con la situación en español, donde la letra *r* puede representar tanto /r/ como /r/. Bradlow et al. (1997) sugieren que esta diferencia en los sistemas de escritura puede influir en cómo los aprendices japoneses procesan y categorizan perceptualmente las líquidas españolas.

El entorno prosódico también influye en la percepción de las líquidas. El español, como lengua de acento léxico¹⁶, presenta variaciones en la realización de las líquidas

¹⁶ Decir que el español es una lengua de *acento léxico* significa que el acento prosódico (la mayor prominencia o énfasis en una sílaba dentro de una palabra) es una propiedad intrínseca y distintiva de cada palabra. De otra forma, la posición del acento es parte de la información léxica de una palabra y puede servir para diferenciar significados. Las lenguas con acento léxico, como el español, tienen las

dependiendo de su posición en relación con el acento. En contraste, el japonés, como lengua de acento tonal, no presenta este tipo de variaciones ligadas al acento. Ortega-Llebaria et al. (2015) demostraron que los aprendices de español cuyas lenguas maternas no tienen acento léxico (como el japonés) pueden tener dificultades para utilizar información prosódica en la percepción de contrastes segmentales. Para ejemplificar esto, en español, una palabra como *pálido* ([ˈpa.li.ðo]) tiene la lateral /l/ en una sílaba tónica, lo que puede hacerla más prominente y claramente articulada. En contraste, en la palabra *pelota* ([peˈlo.ta]), la lateral /l/ aparece en una sílaba átona, lo que puede resultar en una realización más relajada o menos marcada. Los hablantes nativos de español utilizan estas variaciones prosódicas para interpretar de manera más precisa los sonidos segmentales según su contexto. En japonés, donde el acento tonal está basado en patrones de altura tonal en las moras¹⁷, las variaciones en la realización de /l/ no están ligadas al énfasis prosódico de una sílaba específica. Por ejemplo, en una palabra como *hikari* (ひかり, "luz"), el tono puede cambiar en las moras, pero la articulación de /l/ permanece constante. Un aprendiz japonés de español podría no captar cómo el acento léxico afecta la realización de las líquidas. Por ejemplo, podría producir las palabras *pálido* y *pelota* con la misma calidad de /l/, sin ajustarla según la prominencia prosódica, lo que podría dificultar la percepción y producción nativa de estas palabras. Esto refleja la dificultad de integrar información prosódica para categorizar los contrastes segmentales en español.

Asimismo, la variabilidad dialectal del español presenta un desafío adicional. Las realizaciones de las consonantes líquidas pueden variar considerablemente entre diferentes variedades del español. Por ejemplo, la neutralización de /l/ y /r/ en posición final de sílaba en algunas variedades caribeñas (Lipski, 2011) puede

siguientes características: el acento es contrastivo (cambiar la posición del acento puede cambiar el significado de la palabra: *término* vs *terminó*), no es completamente predecible (la posición del acento no sigue una regla fija para todas las palabras, debe aprenderse para cada palabra en particular) y varía según la estructura silábica (se permite acentos en diferentes posiciones: *canto* vs. *cantó* vs. *cántico*).

¹⁷ Según Fernandez Mata (2012), sin entrar en polémicas, "una mora japonesa equivaldría a nuestro concepto de sílaba" (p.9). De todas maneras, en fonética, una mora japonesa es una unidad rítmica de duración que se utiliza para medir el tiempo en la pronunciación del idioma japonés. Es un concepto diferente al de la sílaba en español, ya que en japonés las moras determinan el ritmo y la estructura del habla. Un ejemplo práctico, a palabra Tokio (東京) se escribe en romaji con dos sílabas: *To-kio*. Pero en términos de moras, se divide en cuatro: *To-o-kyo-o* (とーきよー).

complicar aún más la tarea perceptual para los aprendices japoneses, quienes deben aprender a navegar esta variabilidad además de adquirir las distinciones fonémicas básicas.

Es importante señalar que estos desafíos no son insuperables. Estudios como el de Hattori y Iverson (2009) han demostrado que, con entrenamiento perceptual adecuado, los hablantes japoneses pueden mejorar significativamente su capacidad para discriminar entre líquidas en una L2. Sin embargo, este proceso requiere tiempo y exposición sistemática a los contrastes relevantes.

3.5.2 Dificultades en la producción

La adquisición de las consonantes líquidas del español por parte de hablantes japoneses presenta desafíos significativos no solo en el ámbito de la percepción, sino también en el de la producción. Estas dificultades de producción son el resultado de una compleja interacción entre factores fonológicos, fonéticos y articulatorios, y se manifiestan de diversas formas a lo largo del proceso de adquisición del español como segunda lengua.

Una de las principales dificultades en la producción se deriva directamente de la estructura fonológica del japonés. Como señala Akamatsu (1997), el japonés posee un único fonema líquido /j/, que contrasta con el sistema más complejo del español que distingue entre /l/, /r/ y /r/. Esta diferencia estructural implica que los hablantes japoneses deben desarrollar nuevos patrones articulatorios para producir sonidos que no existen en su repertorio fonológico nativo. Flege (1995), en su *modelo de aprendizaje del habla* (Speech Learning Model, SLM), argumenta que la similitud percibida entre los sonidos de la L1 y la L2 puede, paradójicamente, dificultar la adquisición de nuevas categorías fonéticas. En el caso de las líquidas españolas, la similitud parcial con el fonema japonés /j/ puede llevar a una producción que no diferencia adecuadamente entre los tres fonemas españoles. Por ejemplo, un hablante japonés al intentar pronunciar palabras españolas como *luna* ([ˈlu.na]), *pero* ([ˈpe.ro]) y *perro* ([ˈpe.ro]) podría producir las líquidas de manera similar debido a la

influencia del fonema único /j/ de su lengua materna. Así, podría decir *luna* como [ˈju.na], *pero* como [ˈpe.ɔ], y *perro* también como [ˈpe.ɔ], sin distinguir entre /l/, /r/ y /r/. Esta falta de diferenciación refleja el desafío señalado por el SML, ya que el sonido /j/ japonés es parcialmente similar a las líquidas españolas, lo que podría llevar al aprendiz a mapear los tres fonemas españoles en una sola categoría existente en su lengua materna. Por ejemplo, en lugar de aprender a articular la vibrante múltiple /r/ con sus múltiples cierres rápidos del tracto vocal, el aprendiz japonés podría simplemente prolongar el sonido /j/, resultando en algo que no se percibe como nativo por los hablantes de español.

La producción de la vibrante múltiple /r/ representa un desafío particular para los hablantes japoneses. Este sonido, que implica múltiples contactos rápidos entre el ápice de la lengua y los alvéolos, requiere un mecanismo articulatorio que no existe en japonés. Colantoni y Steele (2008) observaron que los aprendices japoneses de español a menudo sustituyen la vibrante múltiple por sonidos más familiares de su repertorio fonológico, como una aproximante o una vibrante simple. Por ejemplo, un hablante japonés, al intentar pronunciar una palabra como *perro* ([ˈpe.ro]), podría sustituir la vibrante múltiple /r/ por una vibrante simple /r/, resultando en algo como [ˈpe.ro], lo que cambiaría el significado a *pero*. En otros casos, podría producir una aproximante [ˈpe.ɔ], similar al sonido /j/ del inglés, o incluso alargar la vocal precedente, produciendo algo como [ˈpe:ɔ]. Esto ocurre porque la articulación de la vibrante múltiple, que requiere múltiples contactos rápidos del ápice de la lengua con los alvéolos, no tiene un equivalente en japonés. Como resultado, los aprendices tienden a recurrir a estrategias compensatorias utilizando sonidos familiares de su lengua materna. Incluso después de un período considerable de instrucción y práctica, la producción consistente y precisa de la /r/ española sigue siendo un objetivo difícil de alcanzar para muchos aprendices japoneses ya que un aprendiz podría producir *carro* correctamente en un entorno de práctica guiada, pero en contextos espontáneos podría revertir a formas aproximadas como [ˈkaro] o [ˈkaɔ], mostrando la dificultad para consolidar este nuevo patrón articulatorio.

La distinción entre la lateral /l/ y la vibrante simple /r/ también presenta dificultades de producción. Aunque el fonema japonés /j/ puede realizarse de maneras que se

aproximan a estos sonidos españoles en ciertos contextos, la producción consistente y contrastiva de /l/ y /r/ en todos los entornos fonéticos requeridos por el español representa un desafío considerable. Ohata (2004) encontró que los hablantes japoneses de español como L2 a menudo producen un sonido intermedio entre /l/ y /r/, que no corresponde plenamente a ninguna de las categorías fonémicas del español. Un hablante japonés intentando pronunciar las palabras españolas *loro* ([ˈlo.ro]) y *oro* ([ˈo.ro]) podría producir ambas como [ˈJo.Jo], utilizando un sonido intermedio entre /l/ y /r/ en lugar de diferenciar claramente entre la lateral /l/ y la vibrante simple /r/. Este uso de un sonido único refleja la influencia del fonema /l/ japonés, que puede realizarse con características articulatorias que abarcan tanto las propiedades de una lateral como de una vibrante. La falta de contraste puede extenderse a otros pares mínimos, como *palo* ([ˈpa.lo]) y *paro* ([ˈpa.ro]), donde el aprendiz podría producir ambas palabras como [ˈpa.Jo]. Esto no solo dificulta la comunicación, sino que también refleja un desafío fonológico persistente: la necesidad de crear y mantener categorías fonéticas separadas para /l/ y /r/, las cuales no tienen una distinción equivalente en japonés. Esta producción intermedia puede persistir incluso en etapas avanzadas de aprendizaje, lo que sugiere que la reorganización de las categorías fonológicas es un proceso complejo y prolongado.

Las restricciones fonotácticas del japonés también influyen en las dificultades de producción. El japonés no permite consonantes líquidas en posición final de sílaba o palabra, una posición en la que las líquidas son comunes en español. Fernández (2012) observó que los hablantes japoneses de español a menudo tienen dificultades para producir líquidas en estas posiciones, lo que puede resultar en estrategias de simplificación como la elisión o la epéntesis vocálica. Por ejemplo, una palabra española como *sol* /sol/ podría ser producida como [solu] por un hablante japonés, insertando una vocal epentética para conformar la estructura a los patrones silábicos del japonés.

La producción de grupos consonánticos que incluyen líquidas, como en palabras españolas como *plato* /ˈplato/ o *tres* /tres/, representa otro desafío significativo. La estructura silábica más restrictiva del japonés no permite estos tipos de

agrupaciones consonánticas, lo que puede llevar a estrategias de simplificación como la inserción de vocales epentéticas. Un hablante japonés intentando pronunciar la palabra *plato* ([ˈpla.to]) podría insertar una vocal epentética entre las consonantes del grupo inicial, produciendo algo como [puˈla.to] o [pwˈla.to], dependiendo de su dialecto y estrategia de adaptación. De manera similar, al intentar decir *tres* ([tres]), podría insertar una vocal, resultando en [toˈresu] o [twˈresu]. Estas estrategias de simplificación reflejan la influencia de la estructura silábica del japonés, que generalmente requiere que las consonantes estén seguidas por una vocal y evita los grupos consonánticos. En japonés, las sílabas tienen típicamente la forma CV (consonante + vocal), lo que hace que secuencias como /pl/ o /tr/ sean difíciles de producir sin modificaciones. Hualde (2005) señala que estas dificultades con los grupos consonánticos pueden persistir incluso en hablantes avanzados de español, lo que sugiere que la adquisición de nuevas estructuras silábicas es un proceso que requiere tiempo y práctica extensiva.

Desde una perspectiva articulatoria, la producción de las líquidas españolas implica ajustes finos en la configuración del tracto vocal que pueden ser desafiantes para los hablantes japoneses. Recasens y Espinosa (2005) han demostrado que la producción de la lateral /l/ en español implica un grado de velarización que varía según el contexto fonético. Por ejemplo, en palabras como *caldo* o *alto*, la /l/ tiende a presentar una articulación más velarizada debido a la influencia de los sonidos posteriores, como la /d/ o la /t/. En contraste, en palabras como *malo* o *lata*, donde la /l/ precede a vocales anteriores o centrales, la articulación suele ser menos velarizada. Esta variabilidad en la articulación puede ser difícil de adquirir para los hablantes japoneses, cuyo fonema /l/ no exhibe este tipo de variación contextual.

La interferencia de los patrones prosódicos del japonés también puede afectar la producción de las líquidas españolas. El japonés, como lengua de acento tonal, difiere significativamente del español en su estructura prosódica. Ortega-Llebaria y Prieto (2011) han señalado que las diferencias en los sistemas prosódicos pueden influir en la realización de segmentos consonánticos. En el caso de los aprendices japoneses, esto puede manifestarse en dificultades para producir las variaciones apropiadas en la realización de las líquidas según la posición acentual en la palabra

en español. Por ejemplo, en palabras como *melón* (con acento en la segunda sílaba) y *médula* (con acento en la primera sílaba), la lateral /l/ suele articularse de manera más clara y tensa en la sílaba tónica. Sin embargo, los aprendices japoneses, acostumbrados a patrones prosódicos más planos, pueden producir una /l/ uniforme, sin ajustar su precisión articulatoria en función de la posición acentual.

Es importante señalar que las dificultades de producción no son uniformes en todos los contextos fonéticos. Varios estudios han observado que la posición de la líquida en la palabra y el contexto vocálico circundante pueden influir en la precisión de la producción. Por ejemplo, Bradlow et al. (1997) encontraron que los hablantes japoneses tendían a producir contrastes entre /l/ y /r/ con mayor precisión en posición inicial de palabra que en posición intervocálica. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar el contexto fonético en el análisis de las dificultades de producción y en el diseño de estrategias de enseñanza.

Por último, la variabilidad individual es otro factor importante para considerar. Hattori y Iverson (2009) observaron diferencias significativas entre individuos en la capacidad para producir contrastes entre líquidas en una L2, sugiriendo que factores como la aptitud fonética individual y la experiencia lingüística previa pueden influir en el grado de dificultad experimentado en la producción.

A pesar de estas dificultades, es importante notar que la producción de las consonantes líquidas del español por parte de hablantes japoneses puede mejorar con el tiempo y la práctica adecuada. Lord (2005) demostró que la instrucción fonética explícita y la práctica dirigida pueden llevar a mejoras significativas en la producción de las líquidas españolas por parte de aprendices de L2. Sin embargo, el proceso de adquisición es gradual y puede requerir un esfuerzo consciente y sostenido por parte de los aprendices.

3.6. Conclusiones del análisis contrastivo

El análisis contrastivo de las consonantes líquidas en español y japonés revela un panorama complejo de similitudes y diferencias que tiene implicaciones

significativas para la adquisición del español por parte de hablantes japoneses. Este estudio comparativo proporciona una base sólida para comprender los desafíos específicos que enfrentan los aprendices japoneses y para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas.

Una de las conclusiones más relevantes de este análisis es la disparidad fundamental en los inventarios fonológicos de ambas lenguas en lo que respecta a las consonantes líquidas. Mientras que el español distingue tres fonemas líquidos (/l/, /r/ y /r/), el japonés cuenta con un único fonema /ɺ/ que exhibe una considerable variabilidad alofónica (Akamatsu, 1997; Hualde, 2005). Esta diferencia estructural subyace a muchas de las dificultades observadas en la adquisición, tanto en el ámbito de la percepción como en el de la producción. La complejidad de esta situación se ve aumentada por el hecho de que los hablantes japoneses deben no solo producir nuevos sonidos, sino también reestructurar sus categorías fonológicas para acomodar distinciones que no existen en su lengua materna.

La variabilidad alofónica del fonema japonés /ɺ/, que puede realizarse de maneras que se aproximan a los diferentes fonemas líquidos del español en ciertos contextos, representa tanto un desafío como una oportunidad en el proceso de adquisición. Por un lado, esta variabilidad puede facilitar la producción de sonidos similares a las líquidas españolas en ciertos entornos. Sin embargo, como señalan Toda (2003) y Aoyama et al. (2004), también puede dificultar la formación de categorías fonémicas distintas, esenciales para el dominio del sistema fonológico español. Esta dualidad sugiere que los enfoques pedagógicos deben ser cuidadosamente calibrados para aprovechar las similitudes parciales sin reforzar categorizaciones erróneas.

Las diferencias en la distribución fonotáctica de las consonantes líquidas entre ambas lenguas emergen como otro factor crucial. La restricción del japonés que impide la aparición de líquidas en posición final de sílaba o palabra contrasta marcadamente con la flexibilidad distribucional de las líquidas en español (Tsujiura, 2013; Hualde et al., 2010). Esta disparidad no solo afecta la producción de estos sonidos en posiciones no familiares para los hablantes japoneses, sino que también influye en la percepción y el procesamiento fonológico de las palabras españolas. La adquisición de nuevos patrones fonotácticos representa, por lo tanto,

un componente crucial del proceso de aprendizaje que va más allá de la mera producción de sonidos individuales.

El análisis revela que las dificultades de percepción y producción no son uniformes para todos los fonemas líquidos del español. La vibrante múltiple /r/, ausente en el sistema fonológico japonés, representa el mayor desafío articulatorio y perceptual. Este hallazgo concuerda con los estudios de Face (2006) y Colantoni y Steele (2008), que documentan las dificultades persistentes de los hablantes japoneses con este sonido, incluso en etapas avanzadas de aprendizaje. La complejidad articulatoria de la /r/ española, que requiere un control preciso de la tensión muscular y el flujo de aire, plantea un desafío particular que puede requerir técnicas de enseñanza especializadas y práctica intensiva.

La influencia de factores prosódicos y suprasegmentales en la realización de las consonantes líquidas emerge como un área de contraste significativo. Las diferencias entre el sistema de acento léxico del español y el sistema de acento tonal del japonés, como señalan Ortega-Llebaria y Prieto (2011), añaden una capa adicional de complejidad al proceso de adquisición, afectando tanto la percepción como la producción de estos sonidos en diferentes contextos prosódicos. Esta interacción entre la fonología segmental y suprasegmental subraya la necesidad de un enfoque integrado en la enseñanza de la pronunciación que considere no solo los sonidos individuales sino también su realización en el contexto más amplio de la estructura prosódica de la lengua.

El análisis también subraya la importancia de considerar la variación dialectal en la enseñanza del español a hablantes japoneses. La diversidad en la realización de las consonantes líquidas en diferentes variedades del español, documentada por Lipski (2014), presenta un desafío adicional pero también una oportunidad para desarrollar una competencia fonológica más robusta y flexible. Exponer a los aprendices a diferentes variedades del español puede ayudar a prevenir la formación de categorías perceptuales demasiado rígidas y fomentar una mayor adaptabilidad fonológica.

El papel de la conciencia fonológica emerge como un factor crucial en el proceso de adquisición. Desarrollar en los aprendices japoneses una comprensión explícita de las diferencias entre los sistemas fonológicos del español y el japonés puede facilitar la formación de nuevas categorías fonémicas y la superación de la *sordera fonológica* descrita por Polivanov (1931) y Trubetzkoy (1939) y ampliada por Dupoux (2008, 2010) y Pacagnini (2014). Esta conciencia fonológica puede ser particularmente beneficiosa para abordar las dificultades perceptuales que persisten incluso después de una exposición prolongada a la lengua meta.

La influencia de la ortografía en la percepción y producción de las consonantes líquidas, como señalan Tamaoka y Terao (2004), añade otra dimensión al desafío de adquisición. La correspondencia uno a uno entre grafema y fonema en el sistema de escritura japonés contrasta con la situación más compleja en español, donde la letra "r" puede representar tanto /r/ como /r/. Esta diferencia subraya la necesidad de abordar explícitamente las relaciones entre ortografía y fonología en la enseñanza del español a hablantes japoneses. El análisis también revela la importancia de considerar el desarrollo de la interlengua fonológica como un proceso dinámico y no lineal. Los patrones de error y las estrategias de aproximación utilizadas por los aprendices japoneses pueden variar a lo largo del tiempo y en diferentes contextos de uso de la lengua. Esta variabilidad subraya la necesidad de un enfoque longitudinal en la investigación y la práctica pedagógica, que pueda capturar y abordar los cambios en la interlengua fonológica a lo largo del proceso de adquisición.

En conclusión, el análisis contrastivo de las consonantes líquidas en español y japonés revela un escenario complejo donde las diferencias fonológicas, fonéticas y distribucionales interactúan para crear desafíos específicos en la adquisición del español por parte de hablantes japoneses. Estos hallazgos no solo contribuyen a nuestra comprensión teórica de la adquisición de segundas lenguas, sino que también ofrecen orientaciones valiosas para la práctica pedagógica. La complejidad de los desafíos identificados subraya la necesidad de enfoques de enseñanza integrales que aborden simultáneamente aspectos perceptuales, productivos, y metalingüísticos de la adquisición fonológica.

Capítulo 4

4.1. Metodología

4.1.1. Diseño de la investigación

Esta investigación adopta un enfoque metodológico mixto, que combina análisis cualitativos y cuantitativos para examinar la interlengua fónica de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera. El estudio se centra específicamente en la producción de las realizaciones de [l], [r] y [r̄], tanto en el contexto oral como escrito.

El diseño de la investigación es de carácter transversal y descriptivo-analítico, lo que permite obtener una visión detallada de la interlengua de los participantes en un momento específico de su proceso de adquisición del español. Este enfoque nos permite no solo describir los fenómenos observados, sino también analizar los patrones y tendencias que emergen de los datos.

4.1.2. Corpus de investigación

El corpus de esta investigación se compone de los exámenes CELU (*Certificado de Español: Lengua y Uso*) rendidos por seis estudiantes japoneses de ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) entre los años 2017 y 2023. Los exámenes fueron realizados en diversas ciudades de Argentina, proporcionando así una muestra que, aunque limitada en número, ofrece una variedad en términos de contextos de aprendizaje y uso del español.

El CELU, reconocido oficialmente por el Ministerio de Capital Humano y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina, se eligió como fuente de datos por varias razones:

1. Estandarización¹⁸: el CELU proporciona un contexto estandarizado para la evaluación de la competencia lingüística en español, lo que permite comparaciones más fiables entre los participantes.
2. Validez y confiabilidad¹⁹: como examen oficial, el CELU ha sido sometido a rigurosos procesos de validación, asegurando la calidad y consistencia de los datos obtenidos.
3. Integración de habilidades: el examen evalúa tanto la producción oral como escrita, permitiendo un análisis más completo de la interlengua de los participantes.
4. Contextualización: las tareas del CELU están diseñadas para reflejar situaciones de uso real del lenguaje, proporcionando así datos más naturales y ecológicamente válidos.

4.1.3. Participantes

Los seis participantes del estudio son estudiantes japoneses de español como lengua extranjera que realizaron el examen CELU entre 2017 y 2023. La selección de estos participantes se basó en los siguientes criterios:

¹⁸ Que el examen CELU sea *estandarizado* significa que, aunque las tareas o actividades incluidas en la prueba sean abiertas y permitan respuestas diversas, los criterios utilizados para evaluarlas son uniformes y consistentes. Esto implica que la corrección sigue lineamientos claros y predefinidos, mediante grillas y bandas de evaluación que describen aspectos específicos a evaluar, como adecuación contextual (la capacidad de comprender y producir textos ajustados a las exigencias de la tarea propuesta), adecuación discursiva (la producción de textos coherentes y cohesionados) y adecuación gramatical y léxica (el uso adecuado de los recursos lingüísticos según el contexto comunicativo). Estas características garantizan que la evaluación sea justa y comparable para todos los examinados, independientemente de quién realice la corrección.

¹⁹ Según Prati (2022), la validez de una evaluación se basa en una tríada compuesta por *contenido* (se valida evaluando si las muestras de desempeño son relevantes y representativas del propósito del examen, mediante investigación en el campo lingüístico y juicios de expertos), *criterio* (se analiza el método del examen, el significado de los puntajes y su equiparabilidad con logros en situaciones reales o con otras pruebas similares) y *constructo* (involucra un método científico que relaciona teoría y desempeño, examinando si los resultados se alinean con la definición teórica de las habilidades evaluadas). Desde la perspectiva unificadora de Messick (1989), se añade la validación de las consecuencias, evaluando si los efectos sociales del examen son consistentes con su propósito y valores sociales. Además, la confiabilidad es imprescindible para la validez, ya que errores en los puntajes, por ejemplo, comprometen ambas.

1. Lengua materna: Todos los participantes son hablantes nativos de japonés.
2. Diversidad de niveles: La muestra incluye participantes con diferentes niveles de competencia en español, desde básico hasta intermedio con sus respectivas menciones (*Bueno, Muy bueno, Excelente*).
3. Variedad de experiencias: Los participantes tienen diversas experiencias de aprendizaje y uso del español, incluyendo estudio formal en Japón y períodos de residencia en países hispanohablantes.

4.1.4. Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en varias etapas, utilizando los recursos disponibles en el Archivo CELU:

1. Revisión de grabaciones orales:
 - o Se analizaron las grabaciones de los exámenes orales de los seis candidatos.
 - o Se prestó especial atención a la producción de las realizaciones de [l], [r] y [r] en diversos contextos fonéticos y morfológicos.
 - o Se tomaron notas sobre la realización de estos sonidos.
2. Análisis de producciones escritas:
 - o Se examinaron minuciosamente las secciones escritas de los exámenes.
 - o Se identificaron instancias de posibles transferencias de las dificultades fonológicas a la ortografía, con un enfoque particular en las variaciones en la producción de / y r.
 - o Se registraron todos los casos de inexactitudes ortográficas relacionadas con las consonantes líquidas.

3. Revisión de planillas de evaluación:

- o Se analizaron las planillas de evaluación completadas por los examinadores para cada candidato.
- o Se extrajeron los resultados finales, incluyendo el nivel asignado y la mención obtenida.

4. Recopilación de información sociolingüística:

- o Se reunió información sobre el perfil sociolingüístico de cada participante, incluyendo tiempo de residencia en países hispanohablantes, experiencia previa con el español y contexto de aprendizaje. Esta información se obtuvo de las entrevistas orales del examen.

4.1.5. Transcripción fonética

Para el análisis de las producciones orales, se optó por utilizar transcripciones fonéticas semiestrechas²⁰ en lugar de transcripciones fonológicas o amplias. Esta decisión metodológica se fundamenta en las siguientes consideraciones:

1. Enfoque en detalles articulatorios relevantes: La transcripción fonética semiestrecha permite identificar patrones articulatorios que van más allá de las diferencias fonémicas, pero sin abarcar todos los detalles posibles. Esto es útil para estudiar la producción de los aprendices en contextos específicos, como el aprendizaje de una segunda lengua.
2. Relevancia para la adquisición de L2: La transcripción fonética semiestrecha ofrece una perspectiva única sobre el proceso de adquisición fonética, al evidenciar cómo los aprendices ajustan gradualmente sus producciones hacia los estándares de la lengua meta. Permite observar transiciones sutiles que

²⁰ La transcripción fonética semiestrecha se sitúa entre la transcripción fonética amplia y la estrecha. Este tipo de transcripción captura detalles articulatorios significativos que no afectan los contrastes fonémicos, pero que resultan relevantes para estudios lingüísticos más detallados (Laver, 1994; Ashby & Maidment, 2005).

no serían evidentes con una transcripción amplia, como aproximaciones a alófonos específicos o la reducción de interferencias lingüísticas.

3. Consistencia con el marco teórico: El uso de transcripciones fonéticas semiestrechas está alineado con los enfoques teóricos que destacan la importancia de la variación articulatoria en la adquisición de segundas lenguas (Flege, 1995). Este tipo de transcripción también proporciona un puente entre los niveles de descripción fonémica y fonética estricta.

Las transcripciones fonéticas, realizadas con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), se centraron en la representación detallada de los fonos [l], [r] y [r], así como sus variantes producidas por los aprendices.

4.1.6. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo en varias etapas, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos:

1. Identificación de patrones:
 - o Se examinaron las transcripciones fonéticas para identificar patrones recurrentes en la producción de las consonantes líquidas.
 - o Se crearon categorías para clasificar los tipos de realizaciones observadas (por ejemplo, sustitución de /r/ por /l/, omisiones de sonidos, inserción de un fonema inexistente, inversión del orden de los sonidos, neutralización, etc.).
2. Comparación entre producción oral y escrita:
 - o Se contrastaron las producciones orales con las escritas para identificar posibles transferencias de las dificultades fonológicas a la ortografía.

- o Se analizó la consistencia entre las variaciones en la producción oral y las inexactitudes ortográficas.
3. Análisis de factores extralingüísticos:
- o Se examinó la relación entre los siguientes factores y la producción de las consonantes líquidas: a. Tiempo de residencia en países hispanohablantes b. Experiencia previa con el español c. Nivel de competencia asignado en el examen CELU.

4.2. Perfiles de los candidatos

El grupo de estudio consistió en seis estudiantes de ELSE de origen japonés. A continuación, se proporciona un perfil detallado de cada candidato, incluyendo información sociolingüística relevante y los resultados de su examen CELU.

4.2.1. Candidato 1 (E1C19-1-3)

- Género: masculino.
- Nivel asignado en CELU: Intermedio.
- Mención: Muy bueno.
- Tiempo de residencia en Argentina: 2 meses (Buenos Aires).
- Experiencia previa con español:
 - o Estudió español en Japón (duración no especificada).
 - o Vivió un año en México.
 - o Viajó a España (duración no especificada).
- Ocupación:

- o Traductor *freelance*.
- o Trabajador en huerta orgánica familiar en Japón.
- Contexto de aprendizaje actual: al momento del examen, estaba tomando un curso de español en el Laboratorio de Idiomas de la UBA.
- Motivación para el aprendizaje de español: no especificada, pero se infiere un interés profesional por su trabajo como traductor.
- Observaciones adicionales:
 - o Viajó a Córdoba específicamente para rendir el examen CELU.
 - o Su experiencia en México sugiere una exposición significativa al español latinoamericano.

4.2.2. Candidato 2 (119-1-12)

- Género: femenino.
- Nivel asignado en CELU: Intermedio.
- Mención: Muy bueno.
- Tiempo de residencia en Argentina: 2 años (Córdoba).
- Experiencia previa con español: Licenciatura en Lengua Castellana en Japón.
- Ocupación actual: estudiante de Traductorado de Inglés en la Facultad de Lenguas.
- Contexto de aprendizaje actual: inmersión en contexto académico y social hispanohablante.
- Motivación para el aprendizaje de español: académica y profesional, inferida por sus estudios previos y actuales.

- Observaciones adicionales:
 - Su formación previa en Lengua Castellana sugiere un conocimiento teórico sólido del español.
 - La combinación de estudios formales y experiencia de inmersión podría influir positivamente en su desarrollo lingüístico.

4.2.3. Candidato 3 (217-3-1)

- Género: femenino.
- Nivel asignado en CELU: Básico.
- Mención: -
- Tiempo de residencia en país hispanohablante: 2 años y 9 meses (Paraguay).
- Experiencia previa con español: capacitación de 2 meses en Japón.
- Ocupación actual: voluntaria en una comisión de mujeres para la mejora de la calidad de vida en un campo a 250 kilómetros de Asunción, Paraguay.
- Contexto de aprendizaje actual: inmersión en contexto social y laboral hispanohablante.
- Motivación para el aprendizaje de español: laboral y social, inferida por su trabajo voluntario.
- Observaciones adicionales:
 - Rindió el CELU durante unas vacaciones en Buenos Aires, enterándose del examen el mismo día.
 - Su experiencia en Paraguay sugiere una exposición significativa al español, aunque en un contexto diferente al del examen.

4.2.4. Candidato 4 (D121-1-10)

- Género: femenino.
- Nivel asignado en CELU: Intermedio.
- Mención: Muy bueno.
- Tiempo de residencia en Argentina: 6 años (Córdoba).
- Experiencia previa con español: vivió y trabajó en México (tiempo no especificado).
- Ocupación actual:
 - Estudiante de Traductorado de Inglés en la Universidad Nacional de Córdoba.
 - Traductora japonés-español.
- Contexto de aprendizaje actual: inmersión en contexto académico y profesional hispanohablante.
- Motivación para el aprendizaje de español: académica y profesional.
- Observaciones adicionales:
 - Su experiencia prolongada en países hispanohablantes sugiere un alto nivel de exposición al español.
 - Su trabajo como traductora indica un uso activo y profesional del idioma.

4.2.5. Candidato 5 (D122-44-4)

- Género: femenino.

- Nivel asignado en CELU: Intermedio.
- Mención: Excelente.
- Tiempo de residencia en Argentina: 10 meses (Buenos Aires).
- Experiencia previa con español: no especificada.
- Ocupación actual:
 - Empleada en una empresa japonesa de negocios internacionales (importaciones y exportaciones).
 - Estudiante de español (requisito para ingresar oficialmente al puesto).
- Contexto de aprendizaje actual:
 - Inmersión en contexto laboral y social hispanohablante.
 - Estudio formal de español (duración: un año).
- Motivación para el aprendizaje de español: principalmente profesional.

4.2.6. Candidato 6 (D223-1-7)

- Género: femenino.
- Nivel asignado en CELU: Intermedio.
- Mención: Muy bueno.
- Tiempo de residencia en Argentina: no especificado (Córdoba).
- Experiencia previa con español: Licenciatura en Lengua Española en Japón.
- Ocupación actual: estudiante de Traductorado en Inglés en la Universidad Nacional de Córdoba.

- Contexto de aprendizaje actual: inmersión en contexto académico y social hispanohablante.
- Motivación para el aprendizaje de español:
 - Académica: interés en pragmática intercultural, planes de realizar una maestría en esta área.
 - Personal: casada con un argentino.
- Observaciones adicionales:
 - Interesada en interpretación y traducción.
 - Embarazada al momento del examen.
 - Su relación personal con un hablante nativo podría influir positivamente en su adquisición del español.

Capítulo 5

5.1. Presentación de los datos

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las producciones orales y escritas de los seis candidatos japoneses que realizaron el examen CELU. Los datos se organizan por candidato, mostrando primero las producciones orales y luego las escritas, cuando corresponda. Tras cada conjunto de datos se brinda un breve análisis descriptivo de las observaciones más relevantes para cada candidato.

5.1.1. Candidato 1 (E1C19-1-3)

Tabla 1. Análisis de producción oral candidato E1C19-1-3

Actividad	Palabra	Transcripción	Posición silábica	Fenómeno fonológico
1	solo	[ˈsoʎo]	ataque	neutralización de /l/ a /ʎ/: ajuste articulatorio donde la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante, resultando en una articulación mixta lateral-vibrante alveolar.
1	voluntario	[βorunˈtario]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)

1	agricultura	[abikuɫ'tura]	coda	neutralización de /l/ a /ɫ/ manteniendo el punto de articulación alveolar pero con un cambio en el modo, omisión de /r/, simplificación de /agri/ por /abi/, metátesis: el segmento /gri/ cambió de orden, resultando en [bikuɫ] en lugar de [grikuɫ], [agri] → [abiku] podría deberse a una reestructuración del orden silábico
1	Portugal	[portu'ɣar]	coda	rotacismo: transformación de una consonante (en este caso, la /l/ final) en una /r/ (vibrante simple)
2	elijo	[e'rixo]	ataque	rotacismo, sustitución de /l/ por /r/
2	los	[ros]	ataque	rotacismo, sustitución de /l/ por /r/, modificación en el modo de articulación, manteniendo el punto de articulación alveolar
2	por lo	[polo]	ataque	asimilación de de /r/ y/l/: la /r/ se elide o se convierte en una aproximación lateral, simplificando la pronunciación
2	rentar	[ren'tar]	ataque	sustitución de /r/ por /r/ en [ren], simplificación
3	requieren algunos	[Je'kierenar'y unos]	requieren: ataque algunos: coda	neutralización de /r/ a /ɫ/ (lateralización) en [Je'kieren], y sustitución de /l/ por /r/ en [ar'ɣunos]

Tabla 2. Análisis de producción escrita candidato E1C19-1-3

Actividad	Palabra correcta	Palabra según el candidato	Posición silábica	Fenómeno gramatical
1	<i>carácter</i>	<i>caráctel</i>	coda	sustitución de r por l

El candidato 1 muestra una tendencia consistente a sustituir /l/ por /r/ y viceversa, como se observa en *Portugal* ([portu'ɣar]) y *los* ([ros]). También se evidencia una dificultad para producir la vibrante simple /r/, reemplazándola por un sonido intermedio transcrito como /ʎ/ en palabras como *agricultura* ([abikuʎ'tura]) o *solo* ([soʎo]). En la producción escrita, se observa una confusión entre *r* y *l* en posición final de sílaba, como en *caráctel*. Estas observaciones invitan a pensar en una interlengua en desarrollo donde las categorías fonológicas para /l/ y /r/ aún no están completamente diferenciadas.

5.1.2. Candidato 2 (119-1-12)

Tabla 3. Análisis de producción oral candidato 119-1-12

Actividad	Palabra	Transcripción	Posición silábica	Fenómeno fonológico
2	peligros	[pe'ʎiylos]	ataque	neutralización de /l/ a /ʎ/ (ajuste articulatorio donde la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante, resultando en una articulación mixta lateral-vibrante alveolar) y sustitución de /r/ por /ʎ/ (metátesis, lateralización)
2	ahora	[a'oʎa]	ataque	neutralización de /r/ a /ʎ/ (lateralización)
2	Instagram	['instaylam]	ataque	sustitución de /r/ por /ʎ/ (metátesis, lateralización)

3	palabra	[pa'Jaβla]	ataque	neutralización de /l/ a /ʎ/ (ajuste articulatorio que resulta en una articulación mixta lateral-vibrante alveolar) y sustitución de /r/ por /l/ (metátesis, lateralización)
3	computadora	[kom'praðoJa]	ataque	inserción de /r/ y neutralización de /r/ a /ʎ/ (lateralización), simplificación de grupos consonánticos, omisión de sílabas, adaptación del ritmo
3	celu (de celular)	['seru]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)

Tabla 4. Análisis de producción escrita candidato 119-1-12

Actividad	Palabra correcta	Palabra según el candidato	Posición silábica	Fenómeno gramatical
2	<i>población</i>	<i>pobulación</i>	ataque	inserción de u
4	<i>morirme</i>	<i>morrirme</i>	ataque	inserción de rr

El candidato 2 presenta una variabilidad considerable en la producción de líquidas. Se observa una tendencia a sustituir /r/ por /l/ en algunos casos (*Instagram* como ['instaylam]). La producción de un sonido intermedio /ʎ/ es frecuente, especialmente en posición intervocálica (*peligros* como [pe'ʎiylos]). En la escritura, se nota una hipercorrección en *pobulación* y una duplicación de la *r* en *morrirme*, lo que podría indicar una conciencia de la dificultad de estos sonidos pero una incertidumbre en su representación ortográfica.

5.1.3. Candidato 3 (217-3-1)

Tabla 5. Análisis de producción oral candidato 217-3-1

Actividad	Palabra	Transcripción	Posición silábica	Fenómeno fonológico
1	voluntaria	[βorun'taria]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
1	ejemplo	[e'xemplo]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
1	alimentación	[arimenta'sion]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	los	[ros]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	culturas	[kuɫ'turas]	coda	neutralización de /l/ a /ɫ/ (ajuste articulatorio donde la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante, resultando en una articulación mixta lateral-vibrante alveolar)
3	problema	[pru'βlema]	núcleo	sustitución de /o/ por /u/, epéntesis vocálica en /pro/ → /pru/
3	al contrario	[arkon'trario]	coda	sustitución de /l/ por /r/ (metátesis, rotacismo)

Tabla 6. Análisis de producción escrita candidato 217-3-1

Actividad	Palabra correcta	Palabra según el candidato	Posición silábica	Fenómeno gramatical
3	<i>mutuamente</i>	<i>mutualmente</i>	coda	inserción de l

El candidato 3, a pesar de tener un nivel básico según el CELU, muestra patrones interesantes en su producción de líquidas. Hay una tendencia a sustituir /l/ por /r/ en posición intervocálica y en grupos consonánticos (*alimentación* como [arimenta'sion]). La producción de /r/ como /ʎ/ se observa en *culturas* ([kuʎ'turas]). En la escritura, hay una inserción de la *l* en *mutuamente* en vez de mutuamente.

5.1.4. Candidato 4 (D121-1-10)

Tabla 7. Análisis de producción oral candidato D121-1-10

Actividad	Palabra	Transcripción	Posición silábica	Fenómeno fonológico
1	carrera	[ka'rera]	ataque	sustitución de /r/ por /r/, simplificación
1	parecidos	[pa.ʎe'siðo]	ataque	neutralización de /r/ a /ʎ/ (lateralización), elisión de /s/ final
1	ejemplo	[e'xemplo]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
1	parada	[pa'laða]	ataque	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
2	pero	['peʎo]	ataque	neutralización de /r/ a /ʎ/ (lateralización)
2	mujeres	[mu'xeles]	ataque	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
2	remunerado	[remune'raðo]	ataque	sustitución de /r/ por /r/, simplificación
2	sobre	['soβʎe]	ataque	neutralización de /r/ a /ʎ/ (lateralización)
2	género	['xeneʎo]	ataque	neutralización de /r/ por /ʎ/ (lateralización)
2	empresa	[em'plesa]	ataque	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
2	diferencia	[dife'lensia]	ataque	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)

2	limpieza	[lim'piesa]	ataque	neutralización de /l/ por /ʎ/: la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante, resultando en una articulación mixta lateral-vibrante alveolar
2	acceder	[akse'ðel]	coda	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
2	televisión	[teʎeβi'sion]	ataque	neutralización de /l/ por /ʎ/
2	políticos	[po'ʎitikos]	ataque	neutralización de /l/ por /ʎ/
2	tal vez	[tar'βes]	coda	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	quieren	['kiele]	ataque	elisión/omisión de /n/ final y sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
3	por lo menos	[polo'menos]	coda	asimilación de de /r/ y /l/: la /r/ se elide o se convierte en una aproximación lateral, simplificando la pronunciación

Tabla 8. Análisis de producción escrita candidato D121-1-10

Actividad	Palabra correcta	Palabra según el candidato	Posición silábica	Fenómeno gramatical
1	<i>invertieron</i>	<i>inviertieron</i>	núcleo	inserción de e
1	<i>recursos</i>	<i>recrusos</i>	ataque-núcleo	inversión de r y u
3	<i>almacén</i>	<i>armacén</i>	coda	sustitución de l por r
3	<i>convirtió</i>	<i>conviertió</i>	núcleo	inserción de e
4	<i>cerebro</i>	<i>celebro</i>	ataque	sustitución de r por l
4	<i>cerebral</i>	<i>celebral</i>	ataque	sustitución de r por l
4	<i>adquirir</i>	<i>adquilir</i>	ataque	sustitución de r por l

4	<i>cuatro</i>	<i>cuantro</i>	coda	inserción de n
---	---------------	----------------	------	----------------

El candidato 4 muestra una amplia gama de fenómenos en su producción de líquidas. En la producción oral, se observa una tendencia a sustituir /r/ por /l/, y viceversa, en múltiples contextos (*parada* como [pa'laða], *ejemplo* como [e'xemplo]). La producción de /r/ como /l/ es común en posición intervocálica (*parecidos* como [pa'e'siðo]). En la escritura, se observan confusiones entre *r* y *l* (*armacén*, *adquilir*), así como hipercorrecciones que involucran la inserción de *r* (*inviertieron*, *conviertió*). Este candidato presenta un caso interesante de interlengua en desarrollo, con patrones consistentes pero aún no estabilizados.

5.1.5. Candidato 5 (D122-44-4)

Tabla 9. Análisis de producción oral candidato D122-44-4

Actividad	Palabra	Transcripción	Posición silábica	Fenómeno fonológico
1	internacionales	[internasio'nares]	ataque	sustitución /l/ por /r/, rotacismo: [nares] en lugar de [nales]
1	alimentos	[ari'mentos]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
1	hablar	[a'βrar]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
1	español	[espa'ɲo]	coda	neutralización de /l/ a /j/ (mantiene el punto de articulación alveolar pero con un cambio en el modo)
1	glaciares	[gra'siares]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	elegir	[ere'xir]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)

2	de los	[deros]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo), asimilación
2	ejemplo	[e'xemplo]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	cartel	['karteɫ]	coda	neutralización de /l/ por /ʎ/: la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante, resultando en una articulación mixta lateral-vibrante alveolar
2	celular	[seru'ʎar]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo) y neutralización de /l/ a /ʎ/ (ajuste articulatorio donde la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante)
2	hablando / hablar	[a'βrando] / [a'βrar]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	peligroso	[pe.ʎi'ɣroso]	ataque	neutralización de /l/ a /ʎ/ (ajuste articulatorio donde la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante)
2	la ley	[ra'rei]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	multa	['murta]	coda	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	dólares	['doraɾes]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	general	[xene'rar]	coda	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	culpa	['kurpa]	coda	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	las	[ras]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
2	público	['puβriko]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)

3	discúlpeme	[dis'krupeme]	ataque y núcleo	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo) e inversión de /u/ en /'kul/ → /'kru/
3	teléfono	[te'refono]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
3	algunos	[ar'ɣunos]	coda	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
3	tranquila	[traŋ'kira]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)

El candidato 5 muestra una tendencia consistente a sustituir /l/ por /r/ en diversos contextos fonéticos. Esto se observa tanto en posición inicial (*la ley* como [ra'rei]) como en posición intervocálica (*celular* como [seru'lar], *teléfono* como [te'refono]). También se nota la producción de /r/ como /l/ en algunas palabras (*peligroso* como [pe'li'ɣroso]). No se observaron aspectos relevantes para el estudio en la producción escrita de este candidato.

5.1.6. Candidato 6 (D223-1-7)

Tabla 10. Análisis de producción oral candidato D223-1-7

Actividad	Palabra	Transcripción	Posición silábica	Fenómeno fonológico
1	español	[espa'ɲor]	coda	sustitución de /l/ por /r/, rotacismo: la lateral /l/ se debilita y adquiere una articulación vibrante.
1	sobre	['soβle]	ataque	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
1	pragmática	[play'matika]	ataque	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
1	CELU	['seru]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)

1	comunicar	[komuni'kal]	coda	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
1	lindo	['rindo]	ataque	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
1	ahora	[a'oJa]	ataque	neutralización de /r/ a /J/ (lateralización)
2	algunos	[aJ'ɣunos]	coda	neutralización de /l/ a /J/: la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante
2	pensar	[pen'sal]	coda	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización)
2	cultura	[kuJ'tura]	coda	neutralización de /l/ a /J/: la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante
3	alguien	['aJɣien]	coda	neutralización de /l/ a /J/: la lateral /l/ adquiere un breve movimiento vibrante
3	falte	['farte]	coda	sustitución de /l/ por /r/ (rotacismo)
3	temprano	[ten'plano]	coda y ataque	sustitución de /r/ por /l/ (lateralización) y sustitución de /m/ por /n/

Tabla 11. Análisis de producción escrita candidato D223-1-7

Actividad	Palabra correcta	Palabra según el candidato	Posición silábica	Fenómeno gramatical
1	<i>laboral</i>	<i>labolar</i>	ataque y coda	sustitución de l por r
1	<i>trabajo</i>	<i>tabajo</i>	ataque	omisión de r
2	<i>retribución</i>	<i>returibución</i>	núcleo	inserción de u

El candidato 6 presenta una variabilidad interesante en su producción de líquidas. Se observa una tendencia a sustituir /r/ por /l/ en algunos contextos (*comunicar* como [komuni'kal], *pensar* como [pen'sal]), pero también el fenómeno inverso (*lindo* como ['rindo]). La producción de /r/ como /l/ se nota en posición intervocálica (*ahora* como [a'oJa], *salir* como [sa'Jir]). En la escritura, hay confusiones entre *r* y *l* (*labolar* por *laboral*), así como omisiones de *r* (*tabajo* por *trabajo*). La inserción de una *u* en *returibución* podría indicar una estrategia para facilitar la pronunciación del grupo consonántico. Este candidato muestra una interlengua en desarrollo con patrones variables.

5.2. Discusión de los resultados

El análisis de las producciones orales y escritas de los seis candidatos japoneses que realizaron el examen CELU revela patrones en la interlengua fónica relacionada con las consonantes líquidas del español. Estos hallazgos permiten abordar los objetivos planteados al inicio de la investigación y establecer conexiones con el marco teórico presentado.

En primer lugar, se identificaron varios patrones recurrentes en la producción de las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/ por parte de los estudiantes japoneses. Se observó una tendencia generalizada a intercambiar estos fonemas, como en *voluntaria* pronunciado [βorun'taria] (Candidato 3) o *lindo* como ['rindo] (Candidato 6). Este fenómeno refleja la dificultad de los hablantes japoneses para establecer categorías fonológicas distintas para estos sonidos, lo cual es consistente con la teoría de Flege (1995) sobre la formación de categorías fonéticas en L2.

Por otro lado, los candidatos frecuentemente produjeron un sonido intermedio, transcrito como /l/, en lugar de /r/ o /r/, especialmente en posición intervocálica (e.g., *peligros* como [pe'Jiyɾos], Candidato 2). Esta realización podría interpretarse como un intento de aproximación al fonema español, reflejando una etapa en el desarrollo de la interlengua donde el aprendiz reconoce la diferencia con su L1 pero aún no logra producir el sonido meta con precisión.

Asimismo, la producción de la vibrante múltiple resultó particularmente desafiante, siendo a menudo sustituida por /j/, /r/ o /l/. Este hallazgo es congruente con los estudios de Face (2006) y Colantoni y Steele (2008), que destacan la complejidad articulatoria de este sonido para los hablantes japoneses. Además, se observó que la realización de las líquidas variaba según su posición en la palabra y el entorno fonético, lo cual se alinea con las observaciones de Toda (2003) sobre la variabilidad alofónica del fonema /j/ en japonés.

En cuanto a la relación entre el nivel de competencia general en español y la variabilidad en la producción de las consonantes líquidas, se observó una relación compleja. Los candidatos con nivel *Intermedio* (1, 2, 4, 5 y 6) mostraron una mayor variabilidad en sus producciones, alternando entre realizaciones más cercanas al español estándar y producciones influenciadas por su L1 (el Candidato 5, que es el único con mención *Excelente*, es el que presenta mayor alternancia entre sus realizaciones). En contraste, el Candidato 3 con nivel *Básico*, mostró patrones más consistentes pero menos cercanos a la norma del español. Estos hallazgos se alinean con la *Teoría de la Interlengua* de Selinker (1972), que postula un sistema lingüístico en constante evolución. La mayor variabilidad en niveles intermedios podría reflejar un período de reestructuración fonológica activa.

Con respecto a los factores que influyen en la producción de las consonantes líquidas, se identificaron varios elementos relevantes. En primer lugar, el tiempo de exposición al español parece tener un impacto positivo. Los candidatos con mayor tiempo de residencia en países hispanohablantes (e.g., Candidato 4 con 6 años en Argentina) mostraron una mayor aproximación a las realizaciones estándar del español, aunque sin llegar a una producción nativa. Este hallazgo respalda la importancia de la exposición prolongada en la adquisición fonológica, como sugiere el Modelo de Aprendizaje del Habla de Flege (1995).

Por otra parte, el contexto de aprendizaje también parece influir en la producción de las consonantes líquidas. Los candidatos en contextos académicos (e.g., estudiantes de traductorado) mostraron una mayor conciencia metalingüística, reflejada en hipercorrecciones en la escritura (e.g., *invirtieron* por *invirtieron*,

Candidato 4). Esto sugiere que la instrucción formal puede influir en la percepción de las diferencias fonológicas, aunque no necesariamente en la producción precisa.

En lo que concierne a la motivación y el uso del español, los candidatos con motivaciones profesionales específicas (e.g., Candidato 5, empleada en una empresa internacional) mostraron esfuerzos conscientes por mejorar su pronunciación, evidenciados en una mayor variabilidad en sus producciones. Este hallazgo sugiere la importancia de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de adquisición fonológica.

Al comparar las producciones orales y escritas, se observaron transferencias de las dificultades fonológicas a la ortografía como confusiones entre *r* y *l* en la escritura (e.g., *armacén* por *almacén*, Candidato 4). Además, las hipercorrecciones en la escritura (e.g., *morirme* por *morirme*, Candidato 2) sugieren una conciencia de la dificultad, pero una incertidumbre en la aplicación de las reglas. Estos hallazgos respaldan la idea de una interconexión entre los sistemas fonológico y ortográfico en la interlengua, como sugieren Tamaoka y Terao (2004).

Este estudio se propone brindar evidencia empírica sobre la complejidad de la adquisición de las consonantes líquidas del español por parte de hablantes japoneses. Los resultados respaldan la noción de la *interlengua* como un sistema dinámico y en constante evolución influenciado por múltiples factores lingüísticos y extralingüísticos. Para futuras investigaciones, sería valioso adoptar un enfoque longitudinal que permita rastrear el desarrollo de estas características fonológicas a lo largo del tiempo. Además, la inclusión de un mayor número de participantes podría contribuir a validar y expandir estos resultados ayudando a profundizar de los procesos de adquisición fonológica en el contexto específico de los hablantes japoneses que aprenden español.

Capítulo 6

6.1. Síntesis de los hallazgos principales

La presente investigación se ha adentrado en el análisis de la interlengua fónica de estudiantes japoneses de español con énfasis en la producción de las realizaciones de [l], [r] y [r̄] en el contexto del examen CELU. A través del análisis contrastivo entre el español y japonés, y de las producciones orales y escritas de los seis candidatos evaluados, se han identificado patrones recurrentes que arrojan luz sobre el proceso de adquisición de estos sonidos por parte de hablantes nativos de japonés. A su vez, a lo largo del estudio, se observó que la interlengua de estos aprendices manifiesta patrones sistemáticos de variabilidad, lo que confirma la hipótesis de que la producción de estas consonantes está influenciada por la estructura fonológica del japonés.

6.1.1. Patrones de producción de las consonantes líquidas

Uno de los hallazgos más significativos es la dificultad persistente en la diferenciación de /l/ y /r/, así como la ausencia de una producción precisa de /r/. Como indicaron estudios previos (Akamatsu, 1997; Aoyama et al., 2004), el japonés carece de un contraste fonémico entre estos sonidos, lo que conlleva una asimilación perceptual y productiva de los fonemas españoles a una única categoría fonética. En este sentido, los resultados corroboran las propuestas de Flege (1995) y su Speech Learning Model, según el cual los aprendices tienden a asimilar los sonidos de la L2 a las categorías fonológicas preexistentes en la L1.

La tendencia de los participantes a sustituir las realizaciones de los fonemas /l/, /r/ y /r̄/ en diversos contextos fonéticos se manifestó tanto en la producción oral como en la escrita, lo que invita a pensar en una dificultad persistente en la diferenciación y categorización de estos sonidos. Por ejemplo, se observaron casos como *compre* pronunciado [kom'ple] (Candidato 2) o *lindo* como ['rindo] (Candidato 6), que ilustran

esta variabilidad entre las categorías fonológicas. Además, se identificó una tendencia recurrente a producir un sonido intermedio transcrito como /j/, especialmente en posición intervocálica. Este fenómeno podría interpretarse como un intento de aproximación a los fonemas españoles reflejando una etapa en el desarrollo de la interlengua donde el aprendiz reconoce la diferencia con su L1 pero aún no logra producir el sonido meta con precisión. Lo mencionado está en línea con estudios previos (Saito, 2005; Aoyama et al., 2004), que han demostrado que la percepción y producción de fonemas en una L2 está condicionada por el sistema fonológico de la L1.

En este sentido, el fonema /j/ en la interlengua de hablantes japoneses de español no puede ser considerado un fonema independiente, dado que no establece contrastes de significado con /l/ o /r/, sino que alterna con estos de manera libre o complementaria. Como señalan estudios previos (Akamatsu, 1997; Aoyama et al., 2004), la variabilidad en la producción de estos sonidos por parte de los aprendices japoneses sugiere que no perciben diferencias funcionales entre ellos, lo que refuerza la idea de que forman parte de un único “macrofonema” en su interlengua. Esta alternancia confirma la importancia de la transcripción fonética en el análisis de la interlengua, ya que permite observar cómo las realizaciones fonéticas pueden diferir del sistema fonológico del español estándar. De este modo, lo que en español son tres unidades fonológicas contrastivas puede reducirse en la interlengua de estos hablantes a una única categoría, dos, o incluso más, dependiendo del individuo y del contexto elocutivo.

Por otro lado, la producción de la vibrante múltiple /r/ resultó ser particularmente desafiante para todos los participantes, siendo frecuentemente sustituida por /j/ o /l/. Este hallazgo subraya la complejidad articulatoria de este sonido para los hablantes japoneses e invita a considerar que su adquisición puede requerir un enfoque pedagógico específico y prolongado.

6.1.2. Variabilidad y factores de influencia

En cuanto a la influencia del contexto fonético, se observó que la posición de la consonante dentro de la palabra afecta la producción. La lateral /l/ tiende a ser mejor realizada en posición inicial de sílaba, mientras que la vibrante simple /r/ es más problemática en posición intervocálica. La vibrante múltiple /r/, en cambio, representa el mayor desafío para los hablantes japoneses, quienes recurren a estrategias de aproximación como la prolongación de la vibrante simple o la sustitución por una lateral. Estos hallazgos coinciden con estudios previos (Hattori & Iverson, 2009; Lord, 2005), que han documentado patrones similares en hablantes japoneses de inglés y español.

En cuanto a la relación entre el nivel de competencia general en español y la variabilidad en la producción de las consonantes líquidas, se observó una relación compleja. Los candidatos con nivel Intermedio mostraron una mayor variabilidad en sus producciones, alternando entre realizaciones más cercanas al español estándar y producciones influenciadas por su L1. Esta observación propone que la interlengua en niveles intermedios se caracteriza por un período de reestructuración fonológica activa donde los aprendices experimentan con diferentes realizaciones a medida que refinan su sistema fonológico, aunque la fosilización de ciertos fenómenos sigue siendo evidente, en línea con la teoría de Selinker (1972) sobre la interlengua y la fosilización.

Varios factores extralingüísticos emergieron como influyentes en la producción de las consonantes líquidas. El tiempo de exposición al español pareció tener un impacto positivo ya que los candidatos con mayor tiempo de residencia en países hispanohablantes mostraron una mayor aproximación a las realizaciones estándar del español, aunque sin alcanzar una producción nativa.

El contexto de aprendizaje también demostró ser un factor relevante. Los participantes en contextos académicos, como estudiantes de traductorado, evidenciaron una mayor conciencia metalingüística, que se vio reflejada en hipercorrecciones en la escritura. Esto sugiere que la instrucción formal puede influir

en la percepción de las diferencias fonológicas, aunque no necesariamente en la producción precisa.

La motivación y el uso del español también desempeñaron un papel importante. Los candidatos con motivaciones profesionales específicas mostraron esfuerzos conscientes por mejorar su pronunciación, reflejados en una mayor variabilidad en sus producciones. Este resultado da cuenta de la importancia de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de adquisición fonológica.

El contexto de evaluación formal también influyó en la producción de los aprendices. Se identificó que algunos participantes, en un esfuerzo por "hipercorregir" su pronunciación, introducían alternancias no esperadas, lo que respalda la teoría de Tarone (1988) sobre la variabilidad en la interlengua según el grado de atención prestado a la producción lingüística.

6.1.3. Transferencia a la escritura

Un aspecto muy destacado fue la observación de transferencias de las dificultades fonológicas a la ortografía. Se identificaron confusiones entre *r* y *l* en la escritura (e.g., *armacén* por *almacén*), así como hipercorrecciones (e.g., *morrirme* por *morirme*). Esto conlleva de algún modo una interconexión entre los sistemas fonológico y ortográfico en la interlengua de los aprendices japoneses de español. Por lo tanto, estos resultados confirman la hipótesis de que la transferencia fonológica de la L1 puede influir en la producción escrita, especialmente en exámenes donde la presión cognitiva y el monitoreo consciente pueden ser factores determinantes (Ellis, 1994; Tarone, 1988).

El CELU ha proporcionado un corpus valioso para el análisis de la interlengua fónica, permitiendo observar las manifestaciones de la interlengua en un entorno formal de certificación. Se ha observado que, si bien los candidatos pueden presentar una producción más controlada en la escritura, las dificultades fonológicas persisten y pueden reflejarse en errores ortográficos relacionados con la confusión entre /l/ y /r/. Este hallazgo se alinea con estudios previos que indican que la adquisición

fonológica no solo impacta la producción oral, sino también la escritura (Pacagnini, 2023).

6.2. Relación con la teoría existente

Los resultados de esta investigación se alinean en gran medida con las teorías y modelos existentes en el campo de la adquisición de segundas lenguas, al tiempo que aportan nuevos matices y perspectivas específicas para el caso de los hablantes japoneses que aprenden español. En relación con el Modelo de Aprendizaje del Habla propuesto por Flege (1995), la dificultad persistente de los participantes para diferenciar entre /l/, /r/ y /r/ puede explicarse por la similitud percibida entre estos sonidos y el fonema japonés /J/. Según este modelo, los sonidos de la L2 que son similares, pero no idénticos, a los de la L1 son los más difíciles de adquirir. Los resultados confirman esta predicción, mostrando que los aprendices japoneses luchan por establecer nuevas categorías fonéticas para estos sonidos en español.

Los patrones observados en este estudio son consistentes con la teoría de la interlengua propuesta por Selinker (1972). La variabilidad en las producciones de los participantes, especialmente en niveles intermedios, refleja la naturaleza dinámica y en constante evolución de la interlengua. Los candidatos mostraron sistemas fonológicos intermedios que incorporaban elementos tanto de su L1 (japonés) como de la lengua meta (español) con diferentes grados de aproximación al sistema del español estándar.

Por otra parte, los resultados también respaldan las hipótesis de la *criba fonológica* propuesta por Trubetzkoy (1939) y *sordera fonológica* de Dupoux (2008, 2010). La tendencia de los participantes a asimilar los fonemas líquidos del español a categorías existentes en japonés sugiere que están "filtrando" los sonidos del español a través del sistema fonológico de su L1. Esto se evidencia en la producción de un sonido intermedio /J/ como aproximación a los fonemas españoles, reflejando una etapa en la que los aprendices reconocen la diferencia con su L1 pero aún no han establecido categorías fonológicas separadas para /l/, /r/ y /r/.

Asimismo, los hallazgos son consistentes con las predicciones del Modelo de Asimilación Perceptual para L2 propuesto por Best y Tyler (2007). La dificultad de los participantes para producir contrastes entre /l/, /r/ y /r/ sugiere que estos sonidos están siendo asimilados a una única categoría fonológica, probablemente la del fonema japonés /l/. Esto explica por qué los aprendices japoneses tienen dificultades para percibir y producir estos contrastes, incluso después de una exposición prolongada al español.

En pocas palabras, la variabilidad en la producción de las consonantes líquidas por parte de los participantes indica que su interlengua no es un sistema caótico, sino un sistema en constante evolución, donde los aprendices desarrollan estrategias de aproximación a la L2 a través de la generalización y reestructuración de reglas fonológicas (Ellis, 1994; Pacagnini, 2014).

6.3. Limitaciones del estudio

Es importante reconocer las limitaciones de esta investigación para contextualizar adecuadamente los hallazgos y sugerir áreas de mejora para futuros estudios:

- El tamaño reducido de la muestra con solo seis participantes proporciona una visión detallada pero limitada de la interlengua fonológica de los aprendices japoneses de español. Un tamaño de muestra mayor permitiría una mayor generalización de los resultados y posiblemente la identificación de patrones adicionales.
- El diseño transversal del estudio proporciona una instantánea de la interlengua de los participantes en un momento específico. Un estudio longitudinal permitiría una comprensión más profunda del desarrollo de la interlengua a lo largo del tiempo.
- Los datos se obtuvieron en el contexto del examen CELU, lo que podría haber influido en el desempeño de los participantes debido al estrés o la

formalidad de la situación. Sería valioso complementar estos datos con observaciones en contextos más naturales de uso del lenguaje.

- Aunque el estudio examina tanto la producción oral como escrita, no aborda directamente la percepción de las consonantes líquidas. Incluir tareas de percepción proporcionaría una visión más completa de la competencia fonológica de los aprendices.
- El estudio no controló específicamente la exposición de los participantes a diferentes variedades dialectales del español, lo que podría haber influido en sus producciones.
- Aunque se realizaron transcripciones fonéticas, un análisis acústico más detallado podría proporcionar información adicional sobre las características específicas de las producciones de los participantes.

6.4. Direcciones para futuras investigaciones

Basándonos en los hallazgos y limitaciones de este estudio, se sugieren las siguientes direcciones para futuras investigaciones:

- Realizar investigaciones que sigan el desarrollo de la interlengua fonológica de los aprendices japoneses de español a lo largo del tiempo, permitiendo una comprensión más profunda de las etapas de adquisición y los factores que influyen en el progreso.
- Llevar a cabo estudios con muestras más grandes y diversas de aprendices japoneses de español para validar y expandir los hallazgos actuales.
- Incorporar tareas de percepción para examinar la relación entre la percepción y la producción de las consonantes líquidas en la interlengua de los aprendices japoneses.

- Realizar análisis acústicos más profundos de las producciones de los aprendices para identificar características sutiles que puedan no ser evidentes en las transcripciones fonéticas.
- Investigar cómo la exposición a diferentes variedades dialectales del español afecta la adquisición de las consonantes líquidas por parte de los aprendices japoneses.
- Examinar más a fondo cómo las características específicas del sistema fonológico japonés y de sus realizaciones específicas influyen en la adquisición de otros aspectos de la fonología española.
- Estudiar la influencia de factores sociolingüísticos y actitudinales en la adquisición de las consonantes líquidas del español por parte de hablantes japoneses.
- Investigar el papel de la instrucción explícita en fonética y fonología en la mejora de la percepción y producción de las consonantes líquidas del español por parte de aprendices japoneses²¹.

6.5. Consideraciones finales

En resumen, esta investigación ha brindado una visión detallada de la interlengua fonológica de estudiantes japoneses de español en relación con las consonantes líquidas en un contexto de evaluación formal. Los hallazgos subrayan la complejidad del proceso de adquisición y la influencia de múltiples factores lingüísticos y extralingüísticos. Las implicaciones pedagógicas derivadas de este estudio pueden informar el desarrollo de enfoques más efectivos para la enseñanza de la pronunciación del español a hablantes japoneses y la capacitación de evaluadores en contextos de certificación de competencia lingüística. Futuras investigaciones en esta área contribuirán a una comprensión más profunda de los procesos de

²¹ Como referencia tenemos los trabajos de Cortés Moreno (1997, 2002, 2003, entre otros) acerca de hablantes de origen taiwanés y chino, junto con el de Pose (2017) también dedicado a estos últimos.

adquisición de segundas lenguas y a la mejora de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Referencias

- Akamatsu, T. (1997). *Japanese Phonetics: Theory and Practice*. Lincom Europa.
- Alexopoulou, A. (2005). Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español.
- Alexopoulou, A. (2006). Análisis de errores seudolongitudinal en la interlengua escrita de hablantes no nativos de español de origen griego. *Studies in Contrastive Linguistics*, 31-43.
- Alexopoulou, A. (2006). Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego. *Revista española de lingüística aplicada*, (19):9-28.
- Alexopoulou, A. (2010). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le. *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo*. CD;2.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*. (9):86-101.
- Alexopoulou, A. (2017). *Fundamentos de lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*.
- Aoyama, K., Flege, J. E., Guion, S. G., Akahane-Yamada, R., & Yamada, T. (2004). Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: The case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics*, 32(2), 233-250.
- Ashby, M., & Maidment, J. (2005). *Introducing Phonetic Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In 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.

Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R., & Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 101(4), 2299-2310.

Brisolara, Luciene Bassols. La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español. (2011). *Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 165–182.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1959). Review of "Verbal behavior" by B.F. Skinner. *Language*, 35(1), 26-58.

Consortio ELSE. (2024). <https://www.celu.edu.ar/>

Cortés Moreno, Maximiano. (1997). Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino. *Estudios de fonética experimental*, ISSN 1575-5533, ISSN-e 2385-3573, N°. 9, 1997, págs. 67-134.

Cortés Moreno, Maximiano. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE. *Madrid: Carabela*, 52, 77-98, SGEL.

Cortés Moreno, Maximiano. (2003). Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de fonética experimental*, ISSN 1575-5533, ISSN-e 2385-3573, N°. 12, 2003, págs. 61-89.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.

- Dickerson, L. J. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly*, 9(4), 401-407.
- Dupoux, E. et al. (2007). Persistent stress 'deafness': The case of French learners of Spanish. *Cognition* (2007), doi:10.1016/j.cognition.2007.04.001
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escudero, P., & Boersma, P. (2004). Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(4), 551-585.
- Face, T. L. (2006). Intervocalic rhotic pronunciation by adult learners of Spanish as a second language. In C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 47-58). Cascadilla Proceedings Project.
- Fernández, S., & Fernández Alonso, M. (2016). La enseñanza de la pronunciación española en Japón: Análisis de los problemas fonéticos y propuesta didáctica. *Cuadernos CANELA*, 27, 49-65.
- Fernández Mata, R. (2012). *Los fonemas españoles /l/, /r/ y /r/ en la interlengua de alumnos nativos japoneses*. *wredELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. ISSN: 1571-4667, Año 2012, número 24.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). York Press.
- Fonseca Oliveira, A. (2007). Análisis de la Interlengua Fónica. *Phonica*, 3, 3-31.
- Frellesvig, B. (2010). *A History of the Japanese Language*. Cambridge University Press.

- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- González Díaz, J. L., y Asensio Brouard, M. (1996). Las Teorías sobre el Aprendizaje de Segundas Lenguas. *BABEL-AFIAL*, 3-4-5, 155-182.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1994). Sintaxis y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *ASELE*, Actas V, 5-32.
- Hattori, K., & Iverson, P. (2009). English /r/-/l/ category assimilation by Japanese adults: Individual differences and the link to identification accuracy. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 125(1), 469-479.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., & Travis, C. E. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press.
- Iverson, P., Kuhl, P. K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A., & Siebert, C. (2003). A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, 87(1), B47-B57.
- Kitahara, M., Tajima, K., & Yoneyama, K. (2019). The influence of supra-segmental features on the production of Japanese liquid consonant by native speakers. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 145(3), 1794-1794.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Blackwell.
- Lapalma, M. G. (2017). El sistema de sibilantes en la ciudad de Buenos Aires: una experiencia con estudiantes con italiano como lengua materna. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, (11).

- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiton, G., Montoya, C., Agüero, N. (2022). Toma Examen CELU Virtual: Miradas desde la UNSAM. In A. M. Ávila & C. Castilla (Comps.), *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación*. Humanitas, 125-132.
- Lleó, C. (1997). La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor.
- Lipski, J. M. (2011). Socio-phonological variation in Latin American Spanish. In M. Díaz-Campos (Ed.), *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 72-97). Wiley-Blackwell.
- Lipski, J. M. (2014). *El español de América* (7a ed.). Cátedra.
- López Morales, H. (1983). *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lord, G. (2005). (How) Can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course. *Hispania*, 88(3), 557-567.
- Martínez Celdrán, E., & Fernández Planas, A. M. (2007). *Manual de fonética española: Articulaciones y sonidos del español*. Ariel.
- Matsumoto, K. (2018). Interlanguage development of Japanese EFL learners: A longitudinal study. *Language Learning Journal*, 46(5), 609-621.
- Messick, S. (1989). "Validity" en R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. 3ra ed. (pp. 13-103). New York: American Council on Education/Macmillan.
- Moreno Fernández, F. (2010). Elementos para una fonología cognitiva de la variación. *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*. Coord. por Rosa María Castañer Martín, Vicente Lagüéns Gracia, 471-490.

- Ohata, K. (2004). Phonological differences between Japanese and English: Several potentially problematic areas of pronunciation for Japanese ESL/EFL learners. *Asian EFL Journal*, 6(4), 1-19.
- Olson, D. J. (2014). Benefits of visual feedback on segmental production in the L2 classroom. *Language Learning & Technology*, 18(3), 173-192.
- Ortega-Llebaria, M., Nemoga, M., & Presson, N. (2015). Long-term experience with a tonal language shapes the perception of intonation in English words: How Chinese-English bilinguals perceive "Rose?" vs. "Rose". *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 340-352.
- Pacagnini, A. (2007). ¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas? Actas del III Coloquio CELU. Disponible en <https://www.celu.edu.ar/es/content/coloquios-celu>
- Pacagnini, A. (2008). "Acerca de la inserción de la Fonética y la Fonología en la elaboración de materiales de Español como Lengua Extranjera", en: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, 528-535. Bariloche: Ed. Instituto de Formación Continua de Bariloche.
- Pacagnini, A. (2013a). "¿Cómo abordar la evaluación de la interlengua fónica en un examen como el CELU? ¿Es posible clasificar y jerarquizar 'errores' de pronunciación?", en: Actas del VII Coloquio CELU.
- Pacagnini, A. (2013b). "La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos", en: *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, 82-115. Buenos Aires: Ed. USAL.
- Pacagnini, A. (2014). Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica. *RASAL* 2013, 63-80.
- Pacagnini, A. (2023a). Impacto de la fluidez "percibida" en una evaluación de desempeño de ELSE: el examen CELU oral. *Bridging Cultures*, Nro. 8,

- Pacagnini, A. (2023b). Interlengua fónica y evaluación en ELSE: el examen CELU oral. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 15, Volumen 19, 136-160.
- Penny, R. (2002). *A History of the Spanish Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Pose, Rubén. (2017). "Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica". *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)* 11, pp. 1-19.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera*. Elaboración de exámenes. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Prati, S. (2022). Validar el CELU cuando es digital. En A. Ávila y C. Castilla (Comp.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 115-124). Humanitas.
- Quilis, A. (1985). *El comentario fonológico y fonético de textos*. Madrid, Arco Libros.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Gredos.
- Recasens, D. (2012). A cross-language acoustic study of initial and final allophones of /l/. *Speech Communication*, 54(3), 368-383.
- Recasens, D., & Espinosa, A. (2005). Articulatory, positional and coarticulatory characteristics for clear /l/ and dark /l/: Evidence from two Catalan dialects. *Journal of the International Phonetic Association*, 35(1), 1-25.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. [Introduction to the verbo-tonal methods of phonetic correction]. Paris: Didier.
- Saito, K. (2005). Pronunciation difficulties of Japanese learners of English: Predictions based on a contrastive analysis. *Language Learning Journal*, 32(1), 51-61.

- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633.
- Shibatani, M. (1990). *The Languages of Japan*. Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Takata, Y., & Nabelek, A. K. (1990). English consonant recognition in noise and in reverberation by Japanese and American listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 88(2), 663-666.
- Tamaoka, K., & Terao, Y. (2004). Mora or syllable? Which unit do Japanese use in naming visually presented stimuli? *Applied Psycholinguistics*, 25(1), 1-27.
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344.
- Toda, T. (2003). *Second Language Speech Perception and Production: Acquisition of Phonological Contrasts in Japanese*. University Press of America.
- Trubetzkoy, N. S. (1936). "Essai d'une théorie des oppositions phonologiques". *Journal de psychologie normale et pathologique*, 33, 5-18.
- Trubetzkoy, N. S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 7.
- Tsujimura, N. (2013). *An Introduction to Japanese Linguistics* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Ueda, H., & Martinell, E. (2014). La enseñanza de la pronunciación del español a japoneses. In J. M. Santos Rovira (Ed.), *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en China: Adaptación al Contexto y Mejora de la Competencia Comunicativa* (pp. 115-130). Editorial Académica Española.

Wardhaugh, R. (1992). La hipótesis del análisis contrastivo. In J. M. Liceras (Ed.), *La Adquisición de las lenguas extranjeras : hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 41-49). Madrid: Visor.

Vance, T. J. (2008). *The Sounds of Japanese*. Cambridge University Press.