

VOCALES EN CONTACTO EN LA EXPRESIÓN ORAL DEL ESPAÑOL

**Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo
con estudiantes universitarios chinos de español
como lengua extranjera**

Antonio Alcoholado Feltstrom

MÁSTER EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

UNIVERSIDAD JAIME I

2012/2013



**VOCALES EN CONTACTO
EN LA EXPRESIÓN ORAL DEL ESPAÑOL
PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO
CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Antonio Alcoholado Feltstrom

Memoria de Máster dirigida por Mónica Velando Casanova

MÁSTER EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

UNIVERSITAT JAUME I, 2012/2013

Resumen

Un aspecto que plantea dificultades en la comunicación a los estudiantes de español como lengua extranjera, inicialmente en la comprensión auditiva pero especialmente en la expresión oral, es la combinación de sonidos vocálicos en la cadena hablada, dado que alteran la estructura morfológica que se percibe en la escritura.

Contando con las circunstancias concretas de los estudiantes de español en las universidades de la China continental, el triple objetivo del presente trabajo consiste en: a) actualizar la base teórica de las combinaciones vocálicas en el habla española y sus efectos en los enunciados; b) introducir el contexto académico con especial atención a los objetivos curriculares y el ejercicio en lo que respecta a la expresión oral; y c) plantear la oportunidad de establecer criterios claros que sirvan de eje al estudio y práctica del habla en los estudios universitarios de español en la República Popular China.

El resultado es un estado de la cuestión del que se concluye que es necesario tomar acciones en la programación de contenidos, elaboración de materiales y actualización metodológica en lo que a expresión oral del español se refiere en el contexto universitario chino continental; dichas acciones constituyen, en sí mismas, líneas de investigación posterior en la misma materia.

AGRADECIMIENTOS

Mis padres proveyeron un hogar repleto de libros y sueños; la lectura de unos y la verificación de otros parecen haberme llevado lejos de ellos, pero por el contrario me encuentro cada día con los dos, no solo en las páginas que leo y las que escribo o en mis ensoñaciones recientes, sino también en el espejo y en mis reacciones; su amor me sigue hasta donde nada significan el tiempo y la distancia.

Nunca he tenido un profesor del que no haya aprendido valiosas lecciones vitales. Mi deuda eterna con todos, pero con una debilidad especial por aquellos que me han educado en los copiosos valores de la literatura.

Chen Kaixian y Manel Ollé me han concedido deseos que en mi humilde ignorancia no había formulado siquiera: me abrieron la puerta a China y a su vasto paisaje humano, y a recorrerlo fascinado, de la mano de la mujer con la que jamás me había atrevido a soñar.

Las pautas, consejos y amistad de Gui Yi me han guiado con éxito, y me siguen orientando, en las muchas travesías por terreno ignoto que atribulan mi labor docente en China.

Estoy escribiendo ahora estas palabras gracias a la diligencia y vocación de Mercedes Sanz. De todo corazón se las dedico, y las futuras.

Mónica Velando me ha dado su experiencia, su ejemplo, su ánimo y un bien igualmente valioso y que atesoro, pues no abunda: su tiempo.

Rafael Páez me ha inspirado y apoyado en años de luz y en años de tinieblas, más de los que atino a contar, siempre dispuesto a caminar aunque se inunde el mundo.

Sin Marionna, compañera de aventuras, dichas y fatigas, nunca habría intuido el sentido entre los desórdenes del azar que me traen a este trabajo. *Que seguim caient, sempre i per tot arreu.*

Índice de contenidos

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL OBJETO DE ESTUDIO	5
1.1. Introducción y objetivos.....	5
1.2. Unidades discursivas implicadas	8
1.2.1. La sílaba.....	8
1.2.2. La palabra fonológica.....	9
1.2.3. El grupo fónico	4
1.3. Estructura de la sílaba	5
1.4. Combinación de sonidos vocálicos.....	6
1.4.1. Diptongo	7
1.4.2. Reducción	7
1.4.3. Hiato.....	8
1.5. Sílaba fonológica o métrica.....	9
1.6. Fenómenos métricos.....	10
1.6.1. Sinéresis y sinalefa	10
1.7. La tendencia antihiática del español.....	17
1.7.1. Definición	17
1.7.2. Repercusiones en la estructura silábica y la posición del acento	18
1.7.3. Descripción de autoridades	19
1.7.4. Mantenimiento de hiatos en posición tónica final	20
1.7.5. Presencia del fenómeno en registro formal.....	15
1.7.6. Paradoja normativa.....	16
1.7.7. La tendencia antihiática en la enseñanza de ELE	17
2. APROXIMACIÓN AL ALUMNADO Y A SU CONTEXTO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	24
2.1. Tradición y actualidad académicas en la República Popular de China	24
2.2. Características generales del alumnado	26
2.2.1. El silencio en el aula	27
2.2.2. La memorización	27
2.3. El español como lengua extranjera en las universidades chinas.....	25
2.3.1. El currículo universitario de estudios de español	26
2.3.2. El <i>Español Moderno</i>	32
2.4. Otros criterios para programar y evaluar la expresión oral	34
2.5. Necesidad de una hibridez metodológica	35
2.5.1. Choque cultural	36
2.5.2. Planteamiento de hibridez	32
2.6. Retos que plantea nuestro objeto de estudio al alumnado.....	33
3. OTROS ASPECTOS QUE CABE CONSIDERAR EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL DE APRENDICES CHINOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	35
3.1. La resilabación.....	35
3.2. Interlengua y habla para extranjeros	36
3.3. El habla en los medios de comunicación	37

3.4. Efectos de los fenómenos métricos en la producción y percepción del discurso oral .	38
3.5. Hiatos excepcionales.....	45
4. CONCLUSIONES: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....	46
4.1. Normativa oral en la enseñanza de ELE en China	46
4.2. Análisis y tratamiento del error en la expresión oral de estudiantes universitarios de español en China.....	48
4.3. Empleo de la métrica y sus recursos para favorecer la expresión oral en el aula de ELE en China	48
5. BIBLIOGRAFÍA	50
6. ANEXOS	58
6.1. Anexo I: Criterios de transcripción empleados en este trabajo	58
6.2. Anexo II: Palabras acentuadas e inacentuadas en español.....	59
6.3. Anexo III: Combinaciones en la formación de sirremas.....	61
6.4. Anexo IV: Diptongaciones vulgares y cultas de hiatos	62
6.5. Anexo V: Esquema orientativo de combinaciones vocálicas.....	63
6.6. Anexo VI: Hiatos excepcionales.....	65

1. Aproximación teórica al objeto de estudio

1.1. Introducción y objetivos

La expresión oral, como se especifica en las páginas que siguen, es una destreza comunicativa descuidada en el aprendizaje de la lengua castellana, se trate de aprendices nativos o extranjeros. En el contexto en el que se enmarca este trabajo, la falta de atención a esta destreza añade dificultades al alumno a la hora de alcanzar la competencia lingüística deseada.

La problemática situación en que se encuentra la expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante también ELE), y que induce a sus estudiantes al error en esta destreza, se puede resumir en tres aspectos sobre los que urge actuar: concentración en los sonidos aislados y no en la combinación de los mismos; ausencia de criterios sistemáticos sobre la corrección en el habla; influencia de la lectoescritura en la dicción de los aprendices.

Acerca del primer aspecto, Cortés (2002: 9) indica que, en cuanto atañe a la pronunciación del castellano, el profesorado se centra en los fonemas y apenas presta atención a los fenómenos suprasegmentales¹ del discurso, dando mayor importancia a la articulación de sonidos aislados que a la combinación encadenada de los mismos en el habla; también los alumnos, y los manuales a su alcance, insisten en ello (Alonso, 2012: 10). En el contexto de ELE en las universidades de la R. P. China, encontramos además una atención primordial a la realización de sonidos consonánticos (Villaescusa, 2010; Chen, 2011).

Con respecto al segundo, Paraíso (2000: 21) denuncia que durante el siglo XX, dado el carácter principalmente descriptivo de la fonética, se perdió de vista el estudio de la prosodia “u ortología”, parte de la gramática destinada a enseñar la “recta pronunciación y acentuación de las letras, sílabas y palabras”, desatendiendo con ello el enfoque normativo en el habla, tan importante en esta como lo es en la escritura. Millán (1998: 140) explica que la ortología es al habla lo que la ortografía a la expresión escrita, y reprocha que en la enseñanza, desde sus niveles más elementales, se descuide esta disciplina; reproche compartido por Navarro Tomás a principios de aquel siglo (1918/2004b: 10) y por Gómez Torrego en el nuestro (2007: 221).

Si miramos al siglo anterior, los gramáticos decimonónicos Mariano José Sicilia (1832: 1) y Andrés Bello (1835: 1) confirman la ortología como parte de la gramática que señala las reglas de la pronunciación; Sicilia (1832: 1-2) expresa además las diferencias entre prosodia y ortología, ambas en el dominio oral, y ortografía, en el ámbito de la escritura; más cercano a nuestros días, Gili Gaya (1988: 164) describe la ortología como “fonética normativa”, y ya de lleno en ellos, la Real Academia Española, en adelante también RAE (2001), la define como “arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad”.

¹ Según explica la Real Academia Española (2011: 24-25), como *segmentos* o fonemas hemos de entender los sonidos que identificamos como “vocales y consonantes”, y como *fenómenos suprasegmentales*, “los elementos fonéticos cuyos efectos repercuten sobre varios segmentos”, de cuyo estudio se ocupa la prosodia; recordemos que la prosodia es disciplina asociada a la fonología y la fonética (Seco y otros, 2008: 3713).

En cuanto a la influencia de la lectoescritura en la realización oral de los estudiantes, en el aprendizaje del español, como en el de tantas otras lenguas, se suelen emplear manuales y libros de texto que ofrecen principalmente a los aprendices muestras de lengua por escrito. En lo que a pronunciación respecta, la ortografía española busca siempre adecuarse en la medida de lo posible a la realización oral de los sonidos (RAE, 2012: xxi-xxii), pero, a pesar de ello, existe en español cierta distancia entre la escritura y el habla (Navarro Tomás, 2004b: 10 y 66; RAE, 2012: xxii).

Dicha distancia queda demostrada por la coexistencia de normas ortográficas por un lado, “que rigen la representación escrita” (Seco y otros, 2008: 3320) y transcripción fonológica por otro, cuya finalidad es “reflejar lo más exactamente posible el plano de la expresión” (Quilis, 1999: 50); ejemplo claro de esta distancia entre habla y escritura es el uso ortográfico y etimológico de la letra hache en castellano, que no se corresponde con ningún sonido en el habla (RAE, 2012: 5).

La ortografía, por tanto, no es del todo explícita en su relación con la pronunciación (Aguilar, 2010: 12); hace ya casi cien años que se ha constatado la “fórmula pueril que consiste en creer que la lengua española se pronuncia como se escribe” y que da lugar a negligencias en la enseñanza de esta lengua tanto a nativos como a extranjeros (Navarro Tomás, 1918/2004b: 10).

La Real Academia Española (2011: 320) explica que, al contrario de dicha creencia, los límites morfológicos de la palabra escrita están sujetos a modificaciones en la cadena hablada, entendida esta como “sucesión de los elementos lingüísticos en el habla” (Seco y otros, 2008: 735). Tales modificaciones alejan a la estructura fonológica, en la realización oral del discurso, de su equiparación ortográfica en el discurso escrito.

Es preciso tener en cuenta que la dicción y los rasgos del habla tienen un valor primordial en la competencia lingüística de los estudiantes de ELE: el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), cuya edición en línea será la referida en este trabajo, advierte de la “traba” que supone una pronunciación deficiente para un hablante extranjero “en su vida profesional y sus relaciones personales”, e insiste en que en la pronunciación, a diferencia de otros componentes de la lengua como la morfología, “la atención a la forma es simplemente imprescindible” y “el papel que desarrolla la prosodia, en este sentido, es fundamental” (Instituto Cervantes, 2006: *PLAN CURRICULAR: PRONUNCIACIÓN. INTRODUCCIÓN*).

En este ámbito de la adquisición de lenguas, Llurda (1995: 43) señala que los profesores suelen obviar las carencias más alarmantes de sus alumnos, negligencia que puede afectar en el futuro a la imagen profesional y social de los mismos.

El presente trabajo atiende a la variada realización de las vocales en contigüidad en la cadena hablada, su efecto en la diferencia respecto a su representación escrita, y los desafíos que plantea a estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en la República Popular de China. Puesto que la combinación de vocales en contigüidad se corresponde con la repercusión de hechos de habla sobre más de un segmento, y ello incide en el desarrollo de la destreza de expresión oral por parte de estudiantes de ELE, este trabajo se ubica en los paradigmas fonológico, prosódico y ortológico.

Su objetivo es presentar un estado de la cuestión mediante la exposición, en primer lugar, de la base teórica acerca de las combinaciones vocálicas y sus fenómenos en el habla española;

en segundo lugar, la introducción del contexto académico pertinente, sus objetivos curriculares, y sus circunstancias metodológicas y materiales en lo que respecta a la expresión oral; y por último manifestar la necesidad de establecer criterios claros en torno a los que articular el estudio y práctica del habla en los estudios universitarios de español en la República Popular China.

1.2. Unidades discursivas implicadas

Las modificaciones estructurales en la cadena hablada tienen lugar en tres unidades fonológicas del discurso, esencialmente interrelacionadas, definidas a continuación.

1.2.1. La sílaba

En la Antigüedad clásica, Dionisio de Tracia definió la sílaba como unidad espiratoria (Hála, 1973: 7); tratadistas menos remotos como Nebrija (1492/1980: 135), Ravisio Téxtor (1638: 9) o Bello (1835: 13) mantienen que consiste en uno o más sonidos comprendidos en una misma espiración y tiempo; Hála (1973: 7-8) especifica que una misma espiración puede abarcar varias sílabas, formando un “grupo espiratorio” dentro del que cada sílaba emplea un impulso de espiración.

Gili Gaya (1988: 93-94) explica que dicho grupo no se asemeja a una corriente uniforme, sino que presenta variaciones motivadas por impulsos musculares y articulatorios, y resalta que los fonemas, pese a que los contemplemos como sonidos aislados, solo existen de hecho dentro de la sílaba, por lo que esta es la unidad “más pequeña en que se divide el habla real”. En esta misma línea, Alarcos (1999: 36-37) la describe como unidad funcional, “combinación mínima y autónoma de fonemas”.

Navarro Tomás (2004b: 28) la destaca como “núcleo fónico” desde la percepción acústica y “núcleo articulatorio” desde el punto de vista fisiológico; con lo que representa una unidad tanto en la producción como en la percepción. D’Introno y otros (1995: 384-6) también la identifican como “entidad imprescindible” de la organización prosódica, para la articulación y recepción del discurso. Quilis (1999: 360) la caracteriza como unidad articulatoria, auditiva, y también psicológica.

La Real Academia Española (2011: 16) establece que la sílaba es la “unidad estructural que actúa como principio organizador de la lengua”.

La existencia y percepción de la sílaba como unidad fundamental de la estructura lingüística, tanto en el plano fisiológico como en el psicológico, queda reforzada por los siguientes hechos: en sus comienzos (y aún hoy día en idiomas de influencia internacional como el chino), la escritura fue silábica; el ritmo poético y el canto se basan en la sílaba; y cualquier persona capacitada para el habla, independientemente de su edad y formación académica, puede separar las sílabas de una palabra y hacer juegos silábicos (Hála, 1973: 4; Gili Gaya, 1988: 92; D’Introno y otros, 1995: 386; Quilis, 1999: 360-1).

En castellano se distinguen además sílabas tónicas de sílabas átonas, según tengan acento o no (RAE, 2011: 41 y 105), siendo el acento un rasgo asociado a la sílaba (RAE, 2011: 355), y la sílaba la “unidad mínima susceptible de recibir un acento” (Alarcos, 1991: 202).

El acento es un rasgo de intensidad, definida esta como “mayor o menor fuerza espiratoria con que se pronuncia” por Navarro Tomás (2004b: 25), con función distintiva, contrastiva y culminativa dentro del sistema de la lengua (Quilis, 1999: 388-90): distintiva porque permite discernir diferente significado en sonidos idénticos como “término / termino / terminó”; contrastiva porque discrimina sílabas y palabras acentuadas de sílabas y palabras inacentuadas; culminativa porque permite agrupar sílabas en unidades mayores, como veremos en el siguiente apartado.

En todo caso, y de acuerdo con las autoridades referidas, la sílaba es la unidad clave de la organización, la articulación y la percepción del discurso oral.

1.2.2. La palabra fonológica

Como unidad inmediatamente superior a la sílaba en la cadena hablada, la palabra fonológica aglutina una o más palabras en torno a un acento principal, superando su límite morfológico (RAE, 2011: 68); por ejemplo, la secuencia ‘la sílaba’ constituye una palabra fonológica, puesto que el determinante inacentuado ‘la’ se agrupa en la cadena hablada con el acento principal ubicado en ‘sílaba’, enunciándose como una unidad: [lasílaba]². La Real Academia denomina también como *grupo acentual* a la agrupación de palabras inacentuadas (sin sílaba tónica entre las que la conforman) en torno a una palabra acentuada (con sílaba tónica)³.

Puede haber más de un acento en la palabra fonológica, distinguiéndose entonces entre acento primario (principal) y acentos secundarios (RAE, 2011: 356), como es el caso de la palabra fonológica formada por la secuencia ‘en la cadena hablada’, en la que, de acuerdo con la RAE, se representa el acento secundario con el diacrítico (` ): [enlacadènahabláda]. Puesto que en el presente trabajo los acentos secundarios no afectan al objeto de estudio, todos los acentos quedarán igualmente representados con ( `).

Anteriormente, Quilis (1999: 372) había empleado la denominación de *sirrema* para la palabra fonológica, definiéndolo como “unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase” y “unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido” que no permite pausa en su interior⁴. En el caso de los grupos acentuales, Quilis explica que la unión de palabras átonas a palabras tónicas obedece a necesidad, puesto que las palabras inacentuadas carecen de existencia fónica independiente (1999: 373).

² El **Anexo I** presenta los criterios de transcripción empleados en este trabajo.

³ El **Anexo II** resume la clasificación de las palabras acentuadas e inacentuadas del español.

⁴ El **Anexo III** presenta las diferentes combinaciones de categorías morfológicas que forman sirrema.

1.2.3. El grupo fónico

Gili Gaya (1988: 92) enuncia que todas las palabras entre dos pausas se articulan sin interrupción; Quilis (1999: 374) especifica que, en español, la cadena hablada es una “concatenación de palabras” en la que, a excepción de la pausa, “no se produce ningún fenómeno fonético que las separe”. Navarro Tomás (2004b: 30) define el grupo fónico como fragmento de discurso comprendido entre dos pausas; la RAE (2011: 356 y 423) lo describe como “unidad mayor” que puede abarcar más de un grupo acentual, empleando también los conceptos de *enunciado* (RAE, 2011: 436), *grupo de entonación* y *grupo demarcativo mayor* (RAE, 2011: 42).

Según explica Navarro Tomás (2004b: 31), las pausas que delimitan los grupos fónicos obedecen a causas psicológicas y fisiológicas, puesto que estructuran el discurso de modo que se facilite la comprensión del oyente y sirven además para respirar y reponer el aire que se empleará en seguir hablando; Quilis (1999: 416-7) añade razones lingüísticas: “la sintaxis, el significado, la expresividad exigen la segmentación”; la RAE (2011: 42) distingue entre pausas vacías o silenciosas, y pausas llenas en las que la interrupción “se manifiesta mediante un elemento vocal, como en *mm...* [m:] o *e...* [e:]” y sirven al hablante para tomar tiempo con el que estructurar el discurso.

Como fragmento de discurso entre pausas, el grupo fónico puede corresponderse con una sola palabra fonológica, e incluso con una sola sílaba (Quilis, 1999: 418-9); sin embargo, en español, según la Real Academia (2011: 423), el grupo fónico “más habitual” consta de ocho sílabas.

Prieto (2006) y Toledo (2008) emplean la denominación “frase fonológica” y dan relevancia a la pausa final, ante la que el acento de la última sílaba tónica es prominente y permite predecir la pausa (Prieto, 2006: 42; Toledo, 2008: 4). Prieto (2006: 41) indica también una tendencia a dividir, en español, el discurso en grupos fónicos de cantidades silábicas similares, lo que dota de regularidad a la respiración y a la producción de grupos fónicos o frases fonológicas en la planificación y percepción del habla.

1.3. Estructura de la sílaba

Dado que la sílaba es la unidad fundamental de la cadena hablada, y como prueba de ello la palabra fonológica se basa en la relación entre sílabas átonas y tónicas y la longitud del grupo fónico se mide por su número de sílabas, resulta de especial interés para este estudio describir la estructura de la sílaba.

Toda sílaba consta de un núcleo y puede presentar un margen, dos o ninguno (Alarcos, 1999: 38; Quilis, 1999: 362; Jackendoff, 2010: 31; RAE, 2011: 288). Al margen anterior al núcleo se lo denomina *ataque*, y al posterior *coda*; núcleo y coda, o solamente el núcleo, en caso de no haber margen posterior, conforman la *rima* (D’Introno y otros, 1995: 400; Burquest, 2009: 292; RAE, 2011: 289).

En castellano, el núcleo silábico siempre se corresponde con una vocal, único sonido imprescindible en ella y que puede formar sílaba por sí mismo (Gili Gaya, 1988: 93; RAE, 2011: 288-90); para simplificar, recurriremos a la fórmula empleada por Alarcos (1999: 38), en la

que se representa el segmento vocálico como V y el consonántico como C, de modo que la estructura de la sílaba en español es: (C)V(C).

Se distingue entre sílabas abiertas o libres, desprovistas de coda, es decir, con estructura CV, y sílabas cerradas o trabadas, con estructura VC o CVC (RAE, 2011: 291). Según Quilis (2000: 67), las sílabas abiertas son las más frecuentes en español, con una proporción del 66.19%, frente al 33.81% de las sílabas cerradas.

Lógicamente relacionado con la estructura de la sílaba está el problema de la delimitación silábica con respecto a márgenes (consonantes) situados entre núcleos (vocales), por ejemplo VCV, ya planteado en la Antigüedad por los gramáticos de India y de Grecia y resuelto con la atribución sistemática, en el ámbito oral, de la consonante a la vocal que sigue: V.CV (Há-la, 1973: 35-36). La Real Academia Española confirma este comportamiento en la estructura silábica del español, explicando que las características de las consonantes son más perceptibles en posición anterior al núcleo, por lo que la posición de ataque es más estable que la de coda, susceptible con facilidad a cambios según diversos procesos (RAE, 2011: 291).

En el apartado **3.1** trataremos estos cambios y su importancia en la estructuración silábica del discurso oral.

1.4. Combinación de sonidos vocálicos

El castellano presenta un sistema de vocales simétrico (Burquest, 2009: 5), es decir, que los puntos de articulación correspondientes a cada vocal están espaciados a lo largo de la boca de manera más o menos equidistante, lo que permite hablar de vocales “periféricas”, articuladas en los extremos de la cavidad bucal (*i* y *u*), y de vocales “interiores” (*e*, *a*, y *o*), articuladas en el centro o cerca del mismo (Burquest, 2009: 49). En español, las vocales han recibido, según esta distribución, la denominación frecuente de “cerradas” y “abiertas” (Navarro Tomás, 2004b; Gili Gaya, 1988; Alarcos, 1999).

La Real Academia (2011: 80-81) recoge, junto con la recién mencionada, la clasificación de “altas” para *i* y *u*, “medias” para *e* y *o*, y “baja” para *a*. Asimismo, distingue entre vocales “plenas o silábicas”, cuando constituyen núcleo de la sílaba, y “satélites o marginales”, cuando ocupan posición de ataque o de coda, en combinación con otra vocal que se halle en posición plena (RAE, 2011: 333). Estas vocales marginales han recibido anteriormente la denominación de “semivocales o semiconsonantes” (Navarro Tomás, 2004b; Alarcos, 1999; Quilis, 1999) y “deslizadas” (D’Introno y otros, 1995).

Navarro Tomás (2004b: 27) repara en el grado de perceptibilidad de las vocales, según el grado de abertura bucal durante su articulación, por lo que establece la siguiente escala de mayor a menor perceptibilidad: *a*, *o*, *e*, *i*, *u*; la perceptibilidad es naturalmente mayor en las vocales plenas o silábicas que en las marginales o satélites: en toda sílaba, el núcleo es siempre el segmento caracterizado por la máxima perceptibilidad (RAE, 2011: 287-8).

Gramaticalmente, el español contempla las tres combinaciones posibles de vocales en posición contigua que tratamos a continuación.

1.4.1. Diptongo

Nebrija (1492/1980: 126) registra la posibilidad de combinar en castellano dos y hasta tres vocales en una misma sílaba, combinaciones que denomina *diphthongos*, entre las que distingue tres tipos: “*deflexo*, como en la primera sílaba de *causa* (...) *inflexo*, como en la primera sílaba de *viento* (...) *circunflexo*, como en esta dicción de una sílaba: *buei*” (Nebrija, 1492/1980: 138). Estos tres tipos se corresponden con los hoy denominados *diptongo decreciente*, *diptongo creciente*, y *triptongo* (RAE, 2011: 332 y 340).

Navarro Tomás (2004b: 65-66) y Alarcos (1991: 150-60; 1999: 41-42) definen el diptongo como combinación de un fonema vocálico abierto (*e*, *a*, *o* en función de vocal plena) y otro cerrado (*i*, *u* como satélites) que forman parte de una misma sílaba; y el triptongo, como secuencia de tres fonemas vocálicos cerrado-abierto-cerrado, en la que el abierto es vocal plena y los cerrados son satélites o marginales. Ambos autores registran en español seis diptongos decrecientes (las combinaciones *ai*, *au*, *ei*, *eu*, *oi*, *ou*) y ocho crecientes (*ia*, *ie*, *io*, *iu*, *ua*, *ue*, *ui*, *uo*). Quilis (1999: 178-84) emplea los mismos términos y criterios que Navarro Tomás y Alarcos, a excepción de la clasificación de vocales.

La Real Academia (2011: 332 y 340) define diptongo y triptongo como “agrupaciones tautosilábicas”, es decir, vocales en grupo que forman parte de una misma sílaba.

Lógicamente, entre las vocales de un diptongo en una sílaba que sea tónica, el acento cae siempre sobre la vocal más perceptible, es decir, la más abierta (Navarro Tomás, 2004b: 171).

1.4.2. Reducción

Navarro Tomás (2004b: 152-4), Alarcos (1999: 43), Quilis (1999: 375) y la RAE (2011: 339) estudian cómo las vocales homólogas en contacto (por ejemplo: *la alacena* o *alcóhol*), sean combinaciones átonas o tónicas, tienden a realizarse como una sola: [lalacéna], [alcól], pronunciación que Navarro Tomás y la RAE denominan *reducción* y Esgueva (2008) y Aguilar (2010) *elisión*.

Preferimos emplear aquí la primera denominación para evitar confusiones, puesto que *elisión* denota pérdida de sonidos (véase RAE, 2001: *elidir*. 2); como elisiones vocálicas podrían entenderse ciertas realizaciones vulgares (Quilis, 1999: 45; 2000: 45) como [tréntidós] por *treinta y dos*, [lospéro] por *lo espero* o [távisto] por *te ha visto*, pronunciaciones cuyo estudio no nos ocupa en el presente trabajo, puesto que representan la pérdida de cualquier vocal en una secuencia de vocales no idénticas (Quilis, 2000: 188-9) y en español, tal como advierte la propia Aguilar (2010: 11 y 56), “la pérdida de vocales carece de prestigio, evitándose en registros cultos” y “se etiqueta de vulgar”. Gómez Torrego (2007: 240-3) analiza y censura múltiples casos de pérdida de vocal en combinaciones de no homólogas, ya desde hace mucho consideradas impropias del español (Sicilia, 1832: 215-6).

Navarro Tomás (2004b: 152-4) y Quilis (1999: 375) aseveran que la reducción es la solución corriente a la concurrencia de vocales iguales, a menos que se trate de una dicción enfática, lenta o afectada, y comparten las siguientes descripciones:

a) cuando ambas vocales homólogas son átonas, se resuelven en una sola vocal, por ejemplo: *ángulo oscuro* [án.gu.los.cú.ro], *la fruta ajena* [la.frú.ta.jé.na], *zoología* [zo.lo.gí.a];

b) cuando una es acentuada y la otra no, se resuelven en una sola vocal tónica, por ejemplo: *el aire entra* [e.lái.rén.tra], *está atento* [es.tá.tén.to]; Navarro Tomás especifica que en este caso, cuando la concurrencia de vocales tiene lugar dentro de una misma palabra morfológica, se pronuncian en sílabas distintas si se pretende una expresión “esmerada o ceremoniosa”: *albahaca* [al.ba.á.ca], *alcohol* [al.co.ól].

Quilis (1999: 375) añade el caso en el que ambas vocales sean tónicas, resolviéndose con una sola vocal tónica larga, por ejemplo: *papá anda* [pa.pá:n.da].

Alarcos (1999: 43) asevera que la fusión es habitual en todos los casos, aunque estima que generalmente se prolonga la sola vocal resultante.

Aguilar (2010: 37-38) añade que la familiaridad del hablante con el vocablo susceptible de albergar fusión de vocales iguales, un contexto que limite la ambigüedad de significados, y la atonicidad de ambas vocales, favorecen la reducción en interior de palabra; entre palabras, el carácter funcional de preposiciones y pronombres átonos, si bien la “solución mayoritaria” es la reducción, aunque una de las vocales sea tónica (Aguilar, 2010: 64).

La Real Academia (2011: 339) presenta la fusión como solución más frecuente entre vocales átonas: *reencarnación* [ren.car.na.ción], *nihilista* [ni.lís.ta]. En el caso de que una de ellas sea tónica, describe la solución como “vocal acentuada de mayor duración”: *alcohol* [al.có:l]. Explica asimismo que se evita la reducción en casos que den lugar a anfibología que no pueda resolverse por contexto (según su propio ejemplo: “me gusta el azar” o “me gusta el azahar”), y que la realización reducida de vocales adyacentes iguales depende de la posición de la secuencia en la frase, siendo menos frecuente en posición final, con el ejemplo siguiente:

Voy a leer un libro [vó.ia.lé.run.lí.bro]

No tengo qué leer [nó.tén.go.qué.le.ér]

En 1.7.4 profundizaremos en las dificultades que encuentra la reducción en posición final de grupo fónico, también denominada *final absoluta* o *prepausa* (Aguilar, 2010: 28), en la que es indispensable tener en cuenta la ubicación de las vocales respecto a los acentos primarios (Aguilar, 2010: 30), especialmente el predominante de la última sílaba tónica del grupo fónico, como se ha señalado en 1.2.3.

Nótese que en uno de los ejemplos de palabra fonológica empleados en el apartado 1.2.2, *en la cadena hablada*, concurren dos vocales iguales átonas, cuya contigüidad se resuelve en el habla mediante reducción: [en.la.ca.dé.na.blá.da].

1.4.3. Hiato

Navarro Tomás (2004b: 66) y Alarcos (1999: 42-43) definen el hiato como combinación de vocales en la que cada fonema vocálico es núcleo de una sílaba distinta; puesto que cada vo-

cal se halla en sílabas distintas, la Real Academia (2011: 332) clasifica los hiatos como “combinaciones heterosilábicas”.

Quilis (1999: 184-6) distingue una serie de pautas para la formación de diptongos e hiatos, según la abertura y la tonicidad de las vocales:

- las altas, cuando son tónicas, crean siempre hiato en combinación con media o baja (*ía, íe, ío, aí, eí, oí, úa, úe, úo, aú, eú, ou*);
- la combinación de medias, ya sean tónicas o átonas, es hiato, al igual que la combinación de media y baja o baja y media (*eo, oe, ea, oa, ae, ao*);
- la combinación de baja o media, sea tónica o átona, con alta, da siempre lugar a diptongo (*ai/aí, ia/iá, ei/eí, ie/ié, oi/oí, io/ió, au/áu, ua/uá, eu/éu, ue/ué, ou/óu, uo/uó*).

Dado que el núcleo silábico es el sonido más perceptible de la sílaba, y el acento de la sílaba tónica recae sobre el sonido más perceptible de la sílaba, *i* o *u* tónicas necesariamente han de estar silábicamente separadas de las demás vocales, más perceptibles según la escala expuesta en 1.4, para mantener el acento. De lo contrario, se produce por naturaleza un desplazamiento acentual de la vocal alta a la otra, sea media o baja: este proceso será explicado en 1.7.2.

1.5. Sílaba fonológica o métrica

Las combinaciones de dos o más vocales entre palabras plantean vacilaciones a la hora de separar en sílabas el grupo fónico (Aguilar, 2010: 12): téngase en cuenta que, en la cadena hablada, con mucha frecuencia quedan en posición contigua vocales pertenecientes a palabras distintas que, al pronunciarse de seguido, forman entre sí diptongos, triptongos, hiatos o reducciones aunque pertenezcan a palabras diferentes (Navarro Tomás, 2004a: 14; 2004b: 69; RAE, 2011: 340-1), como ya hemos visto en el ejemplo de 1.2.2 y 1.4.2 *en la cadena hablada*; esto provoca que el número de sílabas reales en la pronunciación varíe con respecto al número de sílabas escritas (Navarro Tomás, 2004a: 14; RAE, 2011: 347): *en la cadena hablada* cuenta con ocho sílabas de acuerdo con la escritura, tres de *cadena* más tres de *hablada*, más las dos de *en* y *la*; pero según la pronunciación, [en.la.ca.dé.na.blá.da] consta de siete sílabas.

Esto es común al habla y al verso españoles, y nos permite distinguir “sílaba gramatical” de “sílaba métrica” (Domínguez Caparrós, 2007: 391-2), identificada también como “sílaba fonológica” (Quilis, 1984: 47).

Así, la cantidad silábica de un grupo fónico puede variar con respecto al número de sílabas de su correspondiente representación ortográfica, según las vocales finales e iniciales de palabras morfológicas se agrupen de manera tautosilábica o no en las sílabas métricas correspondientes a la realización oral. Las distintas combinaciones de vocales en el habla y el verso españoles reciben la denominación de “fenómenos métricos” (Quilis, 1984: 47).

1.6. Fenómenos métricos

Tradicionalmente se ha llamado *licencias poéticas* a ciertos recursos de los que se vale el poeta en la versificación, consistentes en alteraciones del número de sílabas gramaticales de un verso. Se distinguen dos tipos: los metaplasmos, que modifican la forma de una palabra artificialmente, mediante adición o sustracción de sonidos, que no guardan relación alguna con este trabajo; y las que tienen que ver con la fonética, que el poeta no puede utilizar a su antojo sino siguiendo las pautas de la pronunciación corriente (Domínguez Caparrós, 2007: 113, 204, 217 y 400), puesto que “se verifican no solo en poesía, sino en el lenguaje ordinario, de cuya pronunciación no es lícito al poeta alejarse” (Bello, 1832: 55).

Estas últimas influyen en nuestro objeto de estudio y, puesto que siguen normas de pronunciación, no son propiamente *licencias* sino *fenómenos*, tal como los denominan Quilis, (1984: 47), Domínguez Caparrós (2007: 217) y la RAE (2011: 353).

Los fenómenos métricos son cuatro: sinéresis, sinalefa, diéresis e hiato. A continuación los describimos a partir de Navarro Tomás (1959/2004a: 14-18), Quilis (1984: 49-52), Paraíso (2000: 116-7) y Domínguez Caparrós (2007: 113-4, 204-5 y 400-404).

La sinéresis y la sinalefa consisten en la pronunciación tautosilábica, en una misma sílaba métrica, de dos vocales plenas contiguas, que gramaticalmente no constituyen diptongo y por lo tanto están en sílabas gramaticales separadas. Esta diptongación se denomina sinéresis cuando acontece en interior de palabra (por ejemplo, [hé.roe] en el caso de ‘héroe’), sinalefa cuando entre palabras vecinas ([laes.cué.la] en el caso de ‘la escuela’).

Nunca se dan estos dos fenómenos entre la última sílaba tónica del verso y sus sílabas contiguas, del mismo modo que se ha visto en 1.4.2 que la posición final en el grupo fónico dificulta la reducción de vocales, asunto en el que profundizaremos en 1.7.4.

La diéresis y el hiato consisten en la pronunciación separada, en dos sílabas distintas, de dos vocales cualesquiera en posición de contigüidad, aunque gramaticalmente constituyan diptongo. Se denomina diéresis cuando afecta a vocales contiguas en interior de palabra ([gui.ón] en el caso de *guion*), hiato cuando se da entre vocales inicial y final de palabras vecinas ([mi.ál.ma] en el caso de *mi alma*).

Los cuatro autores referidos coinciden en señalar sinalefa y sinéresis como más frecuentes y acordes con la pronunciación del español. En el apartado 3.4 detallaremos las valoraciones de los distintos fenómenos métricos por parte de diversos tratadistas; de momento, centraremos la atención en la sinéresis y la sinalefa, que, empleando los términos de la RAE (2011), transforman combinaciones heterosilábicas en agrupaciones tautosilábicas, transgrediendo la estructura y los límites de la sílaba.

1.6.1. Sinéresis y sinalefa

Ambos fenómenos son comunes y frecuentes en el habla hispana (Nebrija, 1980: 149; Navarro Tomás, 2004a: 14 y 2004b: 68; Quilis, 1984: 52 y 1999: 184; D’Introno y otros, 1995: 209; Alarcos, 1999: 48), y entenderemos mejor su frecuencia si tenemos presente que “las vocales

representan aproximadamente el 50% del material fonético del idioma español⁵ (Navarro Tomás, 2004b: 70).

La Real Academia admite la sinéresis, especialmente cuando ninguna de las vocales en contacto es tónica, aunque advierte que “se considera siempre hiato desde el punto de vista normativo” (2005: *HIATO. I*). Navarro Tomás (2004b: 68, 148 y 153-61) ilustra por el contrario la frecuente formación de sinéresis entre vocales átonas y tónicas e insiste en que la lengua hablada no se corresponde siempre en este aspecto con la tradición gramatical: “el uso consiente que en ciertos casos las vocales que se hallan en hiato se reduzcan a una sílaba”; “nuestra pronunciación tiende, preferentemente, a convertir, siempre que es posible, todo conjunto de vocales en un grupo monosilábico”. Gómez Torrego (2007: 35) insiste en la diferencia de pronunciación y ortografía en lo que a la sinéresis se refiere, dado que palabras ortográficamente esdrújulas (proparoxítonas) como *héroe* o *línea* mantienen la tilde en la escritura aunque por efecto de la sinéresis se suelen pronunciar como llanas (paroxítonas): [hé.roe], [lí.nea].

Nebrija muestra en su *Gramática* (1492/1980: 149-50) varios ejemplos de sinalefa, tomados de la poesía castellana medieval, lo que ilustra la vinculación de la sinalefa y la versificación española desde sus orígenes.

La sinalefa puede abarcar tres palabras y las cinco vocales, como en el caso de *partió a Euro-pa* (ejemplo tomado de RAE, 2001: *sinalefa*; y 2011: 15). Navarro Tomás (2004b: 150) también señala la posibilidad de formación de grupos de tres o más vocales, al igual que Quilis y Fernández (1971: 150). Seco y otros (1999: 4122) especifican que la sinalefa de cinco vocales se da raramente y solo puede estar formada por tres palabras; la Real Academia confirma que las sinalefas más frecuentes están compuestas por dos vocales y que, cuando la secuencia implica tres palabras, la que va en medio es “la preposición *a*, la conjunción *o*, o las formas monosilábicas del verbo *haber*: *he* y *ha*” (RAE, 2011: 347), por ejemplo *me ha explicado* [meáex.pli.cá.do] o *de oriente a occidente* [deo.rién.teaoc.cidén.te].

Quilis y Fernández (1971: 150-1) describen la sinalefa como “uno de los rasgos más acusados del español” y explican que su formación depende del grado de abertura de las vocales en contigüidad:

- a) Progresión de menor a mayor abertura: [ea], [oa]. Por ejemplo: [mea.lé.gro] en el caso de ‘me alegro’.
- b) Progresión de mayor a menor abertura: [ae], [ao]. Por ejemplo: [laes.cué.la] en el caso de ‘la escuela’.
- c) Presencia de la mayor abertura en el centro, formando núcleo silábico: [eae], [eao], [oae], [oao]. Por ejemplo: [vén.goaem.pe.zár] en el caso de ‘vengo a empezar’.

Navarro Tomás (2004b: 150-1) describe la imposibilidad de formar sinalefa cuando la vocal central es menos abierta que las laterales ([aea], [aoa]), caso claro de hiato.

⁵ Paradójicamente, y como ya indicábamos en 1.1, en la enseñanza de la pronunciación del español apenas se presta atención a las vocales y sus combinaciones. Como muestra, el trabajo de Juana Gil Fernández *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, publicado por Arco Libros en 2007, dedica a las secuencias vocálicas únicamente dos de sus seiscientos catorce páginas.

La Real Academia (2011: 353) reconoce que “el español presenta una fuerte tendencia a agrupar en una misma sílaba las vocales en contacto” que explica “muchos fenómenos de sinéresis y sinalefa”, fenómenos que asimismo “responden a la tendencia natural de la lengua a construir sílabas cuya estructura sea lo más parecida posible a la estructura CV”.

1.7. La tendencia antihiática del español

1.7.1. Definición

Navarro Tomás (2004b: 150) formula como “*principio fundamental de la reducción de las vocales a grupos silábicos*” que “dos vocales, cualesquiera que sean, son siempre susceptibles de reducirse a una sola sílaba”. Indica asimismo que “es tendencia general del idioma evitar el hiato que resulta de separar silábicamente en la pronunciación las vocales inmediatas”, subrayando con ello la diferencia entre la realización oral y la representación escrita (Navarro Tomás, 2004a: 14).

Este fenómeno recibe el nombre de *tendencia antihiática del español* por la Real Academia Española (2005, 2011), Quilis (1999) y el Instituto Cervantes (2006), entre otros. Gili Gaya (1988: 117) especifica que se produce entre vocales que se encuentran en el mismo grupo fónico; lógicamente, vocales separadas por pausa no pueden unirse.

La tendencia antihiática responde, según explica Quilis (1999: 190), a dos causas. Una es el principio de economía en cuanto al gasto de aire, que es mayor en vocales altas y tónicas: “para pronunciar [aí] *ahí*, necesitamos mucho más aire que para [ái], pronunciación frecuente de *ahr*⁶”. La otra causa es la debilidad del límite silábico entre vocales, debida a la tendencia a la estructura CV señalada en 1.6.1: “la lengua se vale de (...) suprimir el límite silábico, convirtiendo el hiato en diptongo”.

El hecho de que en español, a diferencia de otros idiomas, la pronunciación de vocales contiguas sea suave y gradual, sin cortes ni cierre de glotis aunque se trate de hiatos, puede influir también en esta realización (Gili Gaya, 1988: 111; Navarro Tomás, 2004b: 148).

Desde una perspectiva histórica, Chitoran y Hualde (2007: 40-42) explican que el español, entre las lenguas romances, es una de las que muestran tendencia más marcada a transformar secuencias vocálicas heterosilábicas en tautosilábicas, con la excepción de hiatos cuya clara influencia etimológica impide que se diptonguen (2007: 45-47).

⁶ En su trabajo sobre identidad y prestigio lingüístico, Sayahi (2005: 104) registra expresiones que los jóvenes del norte de Marruecos aprenden a través de canales televisivos españoles; entre estas, transcribe “*salir por hay* (go out)”, desliz ortográfico motivado, con elevada probabilidad, por la tendencia antihiática en los hablantes tomados como modelo por dichos jóvenes. Además, en el caso concreto del adverbio *ahí*, Navarro Tomás (2004: 161-2) defiende que su diptongación es frecuente en el habla culta (véase el Anexo III), especialmente si no se halla en posición final; Gómez Torrego (2007: 238-9) la juzga incorrecta si el adverbio está en posición final de grupo fónico, pero normal si se da en otras posiciones.

1.7.2. Repercusiones en la estructura silábica y la posición del acento

Hemos visto en 1.4 que, entre las vocales, solo las satélites *i* y *u* pueden, por definición, ocupar posición marginal en la sílaba, constituyendo ataque o coda. Sin embargo, al encontrar las vocales medias *e* y *o* en dicha posición, a causa de la transgresión a la estructura silábica que conllevan la sinéresis y la sinalefa, comprobamos que combinaciones gramaticalmente heterosilábicas, compuestas por vocales plenas que debieran ser núcleos respectivos de sílabas distintas, se realizan en el habla como si se tratase de diptongos (Alarcos, 1991: 151-2 y 202).

Esta realización diptongada sitúa vocales plenas en posición marginal, pese a que no son satélites (semivocales, deslizadas) y que, gramaticalmente, el diptongo solo puede formarse entre vocal plena como núcleo silábico y vocal satélite como ataque o coda; afirma Alarcos (1999: 47-48) que se trata de un fenómeno “muy frecuente en la lengua coloquial y sobre todo en el registro vulgar (...) hasta en los registros elevados de habla en América”.

Obsérvese que en los ejemplos anteriormente citados: “[ái], pronunciación frecuente de *ahí*” (Quilis, 1999: 190) y “*¡se pasea tanto!* [paséa] ~ [paseá]” (Alarcos, 1991: 202) se aprecia también el desplazamiento del acento a causa de la unión de vocales en una sola sílaba mediante sinéresis.

En el primer caso, [ái] *ahí*, el acento se desplaza desde la *i* tónica hasta la *a* átona anterior, invirtiéndose con ello la tonicidad: *a* se realiza tónica e *i* se realiza átona; al mismo tiempo, *i* deja de ser núcleo silábico y se integra como margen posterior (coda) del núcleo *a*, formando con ello un diptongo.

Se emplea en la versificación el término *sístole* para denominar el cambio de posición de un acento de la sílaba originalmente tónica a la sílaba anterior por exigencias de rima o ritmo; Domínguez Caparrós (2007: 405) especifica que se da “cuando la sinalefa junta una vocal abierta y una vocal cerrada acentuada (...) el acento pasa a la vocal más abierta, que va antes”, por lo que nos referiremos aquí como *sístole* a este desplazamiento acentual hacia la vocal anterior provocado por la tendencia antihiática.

En el segundo ejemplo, [pa.seá] *pasea*, el acento se desplaza al núcleo silábico posterior, fenómeno denominado *diástole* en la versificación (Domínguez Caparrós, 2007: 113) y que vamos a emplear aquí para referirnos al desplazamiento acentual a la vocal posterior; desplazamiento que, en este ejemplo concreto, transforma la vocal inicialmente tónica *e* en margen silábico anterior (ataque) de la vocal *a*, que al adquirir tonicidad se establece como núcleo de una sola sílaba en la que ambas vocales se pronuncian diptongadas.

La explicación a estos desplazamientos acentuales reside en la referencia anterior a Navarro Tomás (2004b: 171) al respecto de la escala de perceptibilidad de las vocales y de Quilis (1999: 179) en cuanto a la tonicidad en diptongos: la condición de mayor abertura exigida para constituir núcleo silábico y con ello recibir la intensidad acentual fuerza el desplazamiento del acento a la vocal más abierta, como sucede en [ái] y [pa.seá]. En el ejemplo antes tomado de la RAE (2001 y 2011) *partió a Europa*, la sinalefa provoca la siguiente diástole: [par.tioáeu.ró.pa].

1.7.3. Descripción de autoridades

Desde el punto de vista normativo, la Real Academia Española (2005: *HIATO*. 4) comenta la existencia de “una tendencia antihiática muy marcada en el habla popular, lo que provoca que determinadas secuencias vocálicas que son hiatos en el habla culta se pronuncien como diptongos entre hablantes poco instruidos”, si bien admite, al igual que Alarcos (1999: 48), que en algunos países de América se produce este fenómeno “en el nivel culto” (RAE, 2005: *HIATO*. 4).

Más recientemente, ha señalado que “la lengua española manifiesta una importante tendencia antihiática, especialmente en el habla rápida” (RAE, 2011: 349), “en diversas variedades españolas y en hablas americanas” (RAE, 2011: 339); pero determina que “los resultados de esta tendencia antihiática no son generales y presentan diversos grados de aceptación social” (RAE, 2011: 353). Destaca además que en la realización antihiática se produce un consecuente cierre vocálico de las medias *e* y *o*, que transcribe en sus ejemplos como las altas *i* y *u* en su aspecto de satélites: “deben evitarse pronunciaciones como [golpiár] por *golpear* (...) [kuéte] por *coheté*” (RAE, 2005: *HIATO*. 4), “estas realizaciones están estigmatizadas” (RAE, 2011: 339).

Aunque se percibe en hablantes de determinadas variantes americanas el cierre vocálico extremo que acusa la Real Academia, Navarro Tomás (2004b: 70-2) registra en el habla general el cambio en la pronunciación de las vocales medias que pasan a posición marginal como “compenetración en que cada sonido, sin dejar de distinguirse de los demás, se modifica más o menos (...) la *e* y la *o* se abrevian y relajan, inclinándose al tipo cerrado o al abierto” y a continuación transcribe fonéticamente una larga lista de ejemplos, de los que 28 corresponden a diptongación de vocales abiertas en contigüidad *a*, *e* y *o*: en ningún caso aparecen *e* ni *o* cerradas hasta el punto de pronunciarse como *i* o *u* semivocales.

D’Introno y otros (1995: 217-23) explican en detalle esta relajación de las vocales medias y sus diferentes combinaciones en varios casos de sinéresis, diferenciando la realización relajada de la cerrada que describe la RAE. Hualde y otros (2008) constatan que en el español peninsular el cierre es excepcional, y que frecuentemente las vocales medias *e* y *o* ocupan posición marginal de sílaba sin transformarse en semivocales. Ya Sicilia (1832: 217) advertía que la diptongación de hiatos “no hace desaparecer el sonido de ninguna de las vocales concurrentes”.

Por otro lado, Quilis (1984: 52) insiste en que la sinalefa y la sinéresis constituyen, por su uso corriente y constante, “casi un hecho de norma lingüística”. Recientemente, Esgueva (2008: 16) ha concluido que “la realización de estos fenómenos es habitual en el habla” y “un hecho de carácter regular, no sometido a reglas ni a licencias”. Aguilar afirma que “la sinalefa se considera propia del español” (2010: 69).

Estos rasgos de pronunciación son, sin embargo, manifestaciones claras de la tendencia antihiática del español, que la Real Academia atribuye a “hablantes poco instruidos”, pese a que son característicos de la pronunciación del verso español, que en nada se diferencia, tal como indica Navarro Tomás, de la utilizada “en la conversación de personas ilustradas” (2004b: 149). Este mismo autor, además, diferencia diptongaciones de carácter *culto* de otras de carácter *vulgar* en la realización antihiática (2004b: 161-9), otorgándonos con ello la posibili-

dad de discernir sobre el carácter normativo de determinadas realizaciones tautosilábicas de vocales plenas en contacto⁷.

1.7.4. Mantenimiento de hiatos en posición tónica final

Tradicionalmente y debido a su correspondencia con la pronunciación, la métrica castellana ha mantenido la realización hiática cuando las vocales concurren en torno a la última sílaba tónica del verso (Navarro Tomás, 1959/2004a: 16; Paraíso, 2000: 115; Domínguez Caparrós, 2007: 401).

En el ámbito de la ortología, como ya hemos visto, se comparte esta percepción respecto a la conveniencia de respetar el hiato en torno a la última sílaba tónica del grupo fónico (Bello, 1835: 59; Gómez Torrego, 2007: 238-9; Aguilar, 2010: 28, 30, 65 y 68).

La investigación prosódica reciente refuerza este precepto métrico y ortológico: Prieto (2007: 42 y 57-58) y Toledo (2008: 1, 4-6 y 14) describen la prominencia prosódica y sintáctica del acento final de frase fonológica o grupo fónico. En nuestros propios análisis de discurso oral utilizados en este trabajo, como se verá en el próximo epígrafe, queda patente que una mayoría significativa de realizaciones hiáticas tienen lugar en posición tónica final (prepausa) de grupo fónico, en correspondencia con la versificación española.

1.7.5. Presencia del fenómeno en registro formal

Aparte de considerar el verso, en la mayor parte del corpus literario español, como muestra de lengua culta, hemos analizado el discurso solemne de dos académicos de número y material audiovisual editado por la Real Academia Española para comprobar el carácter vulgar que esta atribuye a la tendencia antihiática (Alcoholado, 2012a).

En severo contraste con la valoración normativa que la Real Academia manifiesta acerca del fenómeno, las tres muestras analizadas presentan un empleo elevado de sinalefa y sinéresis, con desplazamiento acentual en los casos en que procede.

Así, el discurso del primer académico de número tomado como referencia, que se corresponde con la recepción del premio Nobel de literatura, hace patente la tendencia antihiática en el 57.75% de vocales plenas en posición contigua; en el discurso del segundo académico de número, correspondiente a la recepción del premio Cervantes, la tendencia antihiática se impone en el 59.52% de los casos de contigüidad de vocales plenas; por último, la muestra de *habla formal peninsular* expuesta por la RAE en su DVD *Las voces del español: tiempo y espacio* contiene un 40.9% de realización antihiática (Alcoholado, 2012a: 13). En ningún caso se elevan o cierran las vocales medias colocadas en margen silábico hasta las semivocales *i* o *u*, lo que contradice la descripción de la RAE.

De acuerdo con las propias conclusiones de Esgueva (2008: 16), las proporciones resultantes del análisis de estas tres muestras ilustran que “se practica igualmente el hiato que la sinale-

⁷ El **Anexo IV** resume tales diptongaciones vulgares o cultas de hiatos.

fa”, a pesar de que el porcentaje de realización antihiática es significativamente menor en la muestra tomada del DVD de la RAE.

Pero es de máximo interés para este trabajo matizar que, en el discurso del primer académico de número, el 60% de los hiatos pronunciados como tales, resistiendo la tendencia antihiática, se hallan en la posición de última sílaba tónica de grupo fónico; y en el del segundo, el 66.66% de los hiatos se dan igualmente en la posición tónica prepausa. Como hemos señalado en 1.4.2, 1.6 y 1.7.4, esta posición dificulta la reducción de vocales idénticas, y en la versificación no admite sinalefa.

Además de ello, de los hiatos pronunciados por el primer académico en posiciones distintas a la final absoluta, el 87.5% se corresponde con la combinación heterosilábica *ía*, que, según explica Navarro Tomás (véase el Anexo IV), no procede diptongar en el habla culta; esta misma combinación se da exactamente en la misma proporción entre los hiatos no ubicados en posición prepausa del segundo académico.

Lo que en definitiva nos indica que el 85% de los hiatos pronunciados por el primer académico, y el 95.83% de los pronunciados por el segundo, no son susceptibles de ser alterados por la tendencia antihiática, por lo que la realización deliberadamente hiática se reduce al 15% en uno y al 4.17% en otro; proporciones que favorecen la valoración del fenómeno como rasgo característico del habla en español.

Por otra parte, es necesario destacar que la muestra de habla formal exhibida por la RAE en su DVD está erróneamente formulada, puesto que no se corresponde con una muestra *de habla* propiamente dicha, sino con la lectura en voz alta de un texto de Rufino José Cuervo; tal como indica Aguilar (2010: 68), los porcentajes de diptongación de hiatos varían según se trate de muestras de habla o de lectura, manteniéndose la realización de hiatos más elevada en la lectura en voz alta, frente a la realización antihiática predominante en el habla. Podemos dar por seguro que, si se tratase de una muestra *de habla* en estricto sentido, el porcentaje de realización antihiática sería más alto.

Volviendo a las muestras de discurso de los académicos de número, cabe también subrayar que, junto con la significativa manifestación del fenómeno en registro indudablemente formal y por parte de hablantes indudablemente ilustrados, llama la atención el hecho de que el primero, de origen americano, presente menor porcentaje de pronunciación antihiática que el segundo, de origen peninsular, lo que de nuevo contradice la descripción dada por la Real Academia.

1.7.6. Paradoja normativa

Las autoridades consultadas mantienen actitudes distintas ante la tendencia antihiática del español: la Real Academia la juzga contraria a la norma; Navarro Tomás la declara *principio fundamental* y Quilis la da por normativa; Alarcos se muestra de acuerdo con la RAE.

En las actitudes reticentes a la tendencia antihiática encontramos contradicciones alarmantes: Alarcos la refiere como fenómeno “coloquial” y “vulgar” pero al mismo tiempo “elevado” en América; la Real Academia lo califica de “popular” con la denotación peyorativa de “hablantes poco instruidos” aunque lo asocia también al “nivel culto” americano. Estas últimas

apreciaciones dan pie a interpretaciones maliciosas y consecuentemente ofensivas: ¿quieren decir la RAE y Alarcos que el hispanohablante americano “culto” está “poco instruido” en comparación con el hispanohablante europeo, o que el habla del primero suena vulgar si se la compara con la del segundo? Téngase en cuenta para este juicio contradictorio que, de los discursos de académicos referidos en el apartado anterior, el del académico de origen peninsular presenta mayor manifestación de la tendencia antihiática que el del académico de origen americano.

Además, nos topamos con un vacío descriptivo por parte de la Real Academia en cuanto a la tendencia antihiática, de cuya realización registra únicamente la pronunciación cerrada (RAE, 2005: *HIATO*. 4; 2011: 339) de las vocales marginales que transforma *e, o* en las deslizadas *í, u* y se da en ciertas áreas, sin contemplar la pronunciación abierta que presentan de manera general en el mundo hispanohablante y recogen Navarro Tomás, D’Introno y otros y Hualde y otros, ni el desplazamiento acentual forzado por el cambio de núcleo y la escala de perceptibilidad.

Cabe solicitar, por un lado, el replanteamiento de los términos empleados en la descripción normativa de la tendencia antihiática por parte de la RAE; por otro, una atención más pormenorizada al uso real de las manifestaciones de este fenómeno (sinéresis, sinalefa y, con ellas, desplazamiento acentual) en el habla.

1.7.7. La tendencia antihiática en la enseñanza de ELE

La perspectiva de la enseñanza de español como lengua extranjera se remonta al siglo XV: Nebrija (1492/1980: 102) especificó en la que fue la primera gramática de este idioma que podrían tomar provecho de ella todos los que “tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua”.

Navarro Tomás (1918/2004b: 10) señaló, acerca de la pronunciación española en general, que los “tratados especiales para extranjeros, aun dedicando a este punto algo más de atención, adolecen también generalmente de escasez, de imprecisión y, con frecuencia, de inexactitud en sus noticias”.

Quilis y Fernández recomiendan que los estudiantes extranjeros de español ejerciten la sinalefa, manifestación de la tendencia antihiática, puesto que “es un rasgo importante del español normal y corriente” (1971: 150-1).

Especialistas más recientes como Cortés (2002) o Iruela (2007) reflexionan sobre la escasa atención que se presta en la enseñanza de E/LE a los rasgos fonológicos y plantean la necesidad de que el profesor otorgue más espacio a la pronunciación en su aula, dado que afectan esencialmente a la comunicación. Santamaría (2007) estudia la dificultad que la sinalefa entraña en la comprensión auditiva de estudiantes de español.

El Instituto Cervantes, en adelante también IC, da la merecida importancia a la pronunciación y sus características en su *Plan Curricular*, que se propone como referencia para “cualquier profesional interesado –editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc.–” (IC, 2006: *INTRODUCCIÓN GENERAL*).

Ya para los niveles que el *Marco Común Europeo de Referencia* denomina iniciales, A1 y A2, que IC denomina “fase de aproximación” en el aprendizaje de la pronunciación por parte del aprendiz extranjero (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INTRODUCCIÓN*), en lo referente a identificación y pronunciación de los fonemas españoles y sus variantes, se expone al aprendiz el conocimiento de la tendencia antihiática, que el Instituto Cervantes aprecia “fuerte en el habla coloquial” (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INVENTARIO. A1-A2. 5.1.4*).

Para los niveles intermedios, B1 y B2 o “fase de profundización” (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INTRODUCCIÓN*), retoma las consideraciones sobre la tendencia antihiática e introduce los conceptos de sinéresis y sinalefa (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INVENTARIO. B1-B2. 5.1.3, 5.1.4 y 5.1.5*). También detalla las diferentes combinaciones posibles en el enlace de vocales en posición contigua (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INVENTARIO. B1-B2. 5.3.1*).

En los niveles superiores, C1 y C2 o “fase de perfeccionamiento” (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INTRODUCCIÓN*), profundiza tanto en los aspectos formales (alteración vocálica debida a la reducción silábica) como expresivos y afectivos (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INVENTARIO. C1-C2. 5.1.1 y 5.3*).

Encontramos en los apartados del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que hemos mencionado abundantes ejemplos de sinéresis y sinalefa tomados de autores que hemos seguido para el presente estudio, en especial de Quilis. Apreciamos de todos modos cierta contradicción en el hecho de que, al tiempo que plantea su aprendizaje y ejercicio, describe la tendencia antihiática con los mismos términos que la RAE (2005: *HIATO. 4*).

Sin embargo, el hecho de que diversos autores y el Instituto Cervantes presten atención al fenómeno en la enseñanza de E/LE, y muestren el propósito de que los aprendices de español lo distingan y ejerciten, refuerza la admisión del uso característico y generalizado de la tendencia antihiática en todos los niveles del habla: coloquial y formal, vulgar y culto.

Dentro del campo de la enseñanza de E/LE en la República Popular de China, se hace necesario otorgar a la tendencia antihiática, como fenómeno característico de la pronunciación del español, la atención merecida en el aula (como indica el Instituto Cervantes), potenciar su realización en los registros y ámbitos de aprendizaje oportunos (habla coloquial, estudio y práctica del verso, y también en el discurso cuidado), e investigar las incidencias de su uso y ejercicio en las competencias comunicativas de los alumnos.

2. Aproximación al alumnado y a su contexto de enseñanza-aprendizaje

Como veremos en las páginas siguientes, la distancia cultural y el marcado contraste lingüístico entre China y el mundo hispanohablante (Lu, 2008) se refleja, en el ámbito académico de la adquisición de lenguas, en planteamientos didácticos muy alejados y, por qué negarlo, fácilmente conflictivos (Dow y Hu, 2010; Alcoholado y otros, 2012).

Toda comunicación entre culturas distintas es susceptible de dar lugar a malentendidos; pero en nuestros días el diálogo entre culturas es inevitable y estrecho, y ha de ser rápido y fluido, dada su reducción temporal y espacial gracias a los medios con que contamos (Lu, 2008: 46).

Partimos de la premisa de Villanueva (2010: 244) de que el profesor ha de investigar y diseñar las situaciones que favorezcan el aprendizaje, para atender a continuación a la magnitud de diversos aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto universitario chino continental y afectan al proceso comunicativo intercultural entre el alumno nativo y el profesor extranjero.

2.1. Tradición y actualidad académicas en la República Popular de China

Sánchez (2009: 3) se pregunta hasta qué punto el perfil del estudiante chino como aprendiz de lenguas extranjeras viene determinado por la “cultura china de aprendizaje”⁸ o si, por el contrario, obedece más a las “condiciones específicas del entorno de enseñanza”.

Creel (1976: 38-39) objeta que, a lo largo de la historia de China, se han dado sucesivas interpretaciones erróneas a las enseñanzas de Confucio, tergiversadas por tradición y leyendas obedeciendo a dos intereses contrapuestos: los adornos de la exaltación por un lado, y la amenaza que su pensamiento suponía para los privilegiados por otro. Wasserstrom (2010: 13-14) comenta la revalorización de la figura de Confucio en el presente siglo como símbolo nacional y seña de identidad cultural, tras su deterioro en el anterior, especialmente durante la etapa maoísta.

El sistema de exámenes imperiales fue inicialmente diseñado por el teorizador Dong Zhongshu, en el siglo II a.C., con el objetivo de unificar el pensamiento bajo la doctrina oficial del emperador y asegurar con ello el mantenimiento del orden establecido entre los intelectuales y administradores del imperio (Feng, 1966: 191 y 294-5), o crear al menos complicidad entre los intelectuales y los legisladores (Golden, 2009: 1), y consecuentemente consistía en la memorización y repetición de un repertorio de textos y sus interpretaciones, de carácter doctrinal, elaboradas por comentaristas de referencia (Feng, 1966: 266).

Este sistema de evaluación, hacia el que irremediamente se orientó el aprendizaje, constituye la estructura sobre la que se sustenta la tradición escolástica confuciana. Para entender

⁸ Como cultura china de aprendizaje ha de entenderse la tradición escolástica confuciana, construida en torno al sistema de exámenes imperiales para la selección de mandarines.

su importancia y arraigo, es preciso tener en cuenta que servía al doble propósito de proteger los intereses de la clase gobernante y asegurar la presencia del poder central en las provincias y ciudades periféricas (Golden, 2009: 3-4; Jacques, 2009: 84).

En este sentido, la tradición confuciana es, según explica Creel (1976: 41-43) acerca de Confucio como docente, radicalmente contraria al maestro de quien toma el nombre; Sánchez (2008: 29-31) juzga que el planteamiento educativo de Confucio era esencialmente práctico, enfocado al debate entre alumnos y promotor de pensamiento crítico, “muestra de una enseñanza humanística ausente de dogmatismo”.

Sin embargo, desde la instauración de los exámenes imperiales, destinados únicamente a la selección de funcionarios, el objetivo de la educación se desvió, abandonando su finalidad moral y ajustándose al objetivo de superar las pruebas y acceder a la vida cómoda de los mandarines, devaluando todo conocimiento que no tuviese aplicación inmediata a la administración, descartando por tanto todo saber científico o humanístico (Sánchez, 2008: 35-37).

En todo caso, esta tradición académica denominada *confuciana*, cuya evolución histórica detallan Feng (1966), Creel (1976) y Sánchez (2008), ha perdurado en la China continental hasta nuestros días, a pesar de tres enérgicas acometidas contra ella a lo largo del siglo XX: los intentos reformadores de la *Ilustración china* en los años 20, en primer lugar (Ollé, 2005: 328-9); el intento de ruptura con la tradición que supuso, más tarde, la Revolución Cultural en los años 60 y 70 (Ollé, 2005: 255-8); y por último el plan reformador de “las cuatro modernizaciones” bajo el gobierno de Deng Xiaoping en la década de los 80 (Mao y Min, 2004: 325-6; Ollé, 2005: 31-36).

La pervivencia histórica de este sistema de enseñanza-aprendizaje, impuesto como modelo en los centros educativos desde su implantación durante la dinastía Han⁹ (s. III a.C. – s. III d.C.) hasta su supresión en 1905 (Ollé, 2005: 247; Sánchez, 2008: 35; Ling, 2008: 37-38; Dillon, 2009: 66-67), queda aún reflejada en el examen de acceso a la universidad, el famoso *gāokǎo*, y su previo *zhōngkǎo*, de acceso a escuelas secundarias de distinta calidad y por ello más o menos prometedoras (Sánchez, 2008: 50).

Toda la enseñanza preuniversitaria china está concentrada en la superación de estos exámenes, que determinarán no solo la posibilidad de entrar o no a la universidad, y a qué categoría de universidad, sino también las expectativas sociales para el resto de la vida (Sánchez, 2008: 50; Méndez, 2010: 8-10). Junto con este aspecto utilitario y materialista, mantiene su importancia la dimensión moral y ética en la educación, concebidas ambas facciones como combinación complementaria (Sánchez, 2008: 50-52).

Como rasgo característico del contexto hemos de tener en cuenta la presión extrema bajo la que el principiante universitario chino ha pasado todos sus años de formación, tanto por parte de la familia como del sistema educativo (Sánchez, 2008: 73-74; Méndez, 2010: 10-13), aprendiendo a marcar “la respuesta correcta” y memorizando a corto plazo contenidos cuya única utilidad es un examen más allá del cual no valen nada; por otro lado, sus años en la universidad no le garantizan un empleo con ingresos que compensen la presión recibida y las expectativas paternas, por lo que cada vez más el entorno universitario se ve afectado por el pánico al fracaso y a la decepción familiar (Méndez, 2010: 57-59).

⁹ Sánchez fecha la implantación más tarde, a comienzos del siglo VII de nuestra era, durante la dinastía Sui (2008: 35).

Ante la creciente competitividad derivada del crecimiento progresivo del número de estudiantes de español en el contexto universitario chino continental (Lu, 2010), las instituciones implicadas se ven en la obligación de asegurar un nivel idóneo en la lengua extranjera; la responsabilidad del éxito de los alumnos suele recaer sobre los hombros de los profesores chinos de español, que han de afrontar los progresivos incrementos de exigencia pero encuentran dificultades a la hora de ofrecer herramientas que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas hasta el nivel exigido (Anglada y Zhang, 2012). Editoriales y autores¹⁰ dedican grandes esfuerzos a la elaboración o adaptación y publicación de materiales que suplan estas necesidades, pero estos proyectos requieren tiempo y representan una reacción proporcionalmente lenta ante la vertiginosa demanda.

Junto con la relativa escasez de materiales y la presión social sobre profesores y alumnos, en los últimos años han causado bastante alarma casos de comportamiento social que han puesto en duda la formación moral y ética en la China continental (el “Incidente Li Gang”; el caso de la niña dos veces atropellada en una callejuela de Foshan ante la indiferencia de los transeúntes; el escándalo de Guo Meimei y la Cruz Roja china; o casos de prostitución de estudiantes motivados por el afán de ostentación de bienes materiales, por ejemplo¹¹), a la par que aumentan las quejas sobre el sistema educativo chino (Hsü, 1999; Crozier, 2002; Zhang Rui, 2009; Tatlow, 2010; Yu, 2010; Méndez, 2010). Este tipo de noticias suele predisponer al profesor extranjero a valoraciones peyorativas del contexto chino y su metodología.

En cualquier caso, y pese a la tentación de presuponer que los enfoques metodológicos del profesor extranjero se corresponden mejor que los tradicionales con los objetivos académicos del alumnado chino, constituiría una irresponsabilidad olvidar que los métodos extranjeros responden a realidades académicas, económicas, sociales y morales muy diferentes de las características concretas en las que se desarrolla el sistema educativo chino. A este respecto, Blanco (2011: 65-66) formula un “principio de no suposición” y aconseja cautela a todo profesor extranjero, dada la enorme distancia conceptual, en tantísimos aspectos, entre las culturas hispana y china.

2.2. Características generales del alumnado

Si se sitúa en un extremo la naturaleza comunicativa del lenguaje y su función de intercambio cultural, el profesor extranjero encuentra en el contexto universitario chino continental

¹⁰ Cabe destacar la labor al respecto de 上海外语教育出版社 (Shanghai Foreign Language Education Press), Edinumen, Maximiano Cortés, José Miguel Blanco, y el profesorado del Instituto Cervantes de Pekín.

¹¹ Sobre el hijo de Li Gang y otros: <http://www.chinahush.com/2010/10/21/sue-me-if-you-dare-my-dad-is-li-gang/>, <http://chinadigitaltimes.net/china/li-gang/>.

Sobre la pequeña Wang Yue:

http://www.bbc.co.uk/mundo/ultimas_noticias/2011/10/111017_ultnot_china_nina_atropellada_indig_nacion.shtml, <http://www.lavanguardia.com/internacional/2011/10/18/54233164823/china-duda-sobre-sus-valores-por-la-desidia-en-el-atropello-a-una-nina.html>;

Sobre Guo Meimei: <http://www.zaichina.net/2011/07/12/la-cruz-roja-con-caracteristicas-chinas/>, http://www.nytimes.com/2011/07/04/world/asia/04china.html?_r=3.

Sobre prostitución de estudiantes: <http://www.wantchinatimes.com/news-subclass-cnt.aspx?id=20120611000112&cid=1503>, <http://www.whatsonxiamen.com/news21819.html>...

una metodología de aprendizaje de español basada en gramática-traducción y muestras de lengua cuestionables (Sánchez, 2006 y 2008; Anglada y Zhang, 2012), con escasa o nula atención a la normativa del español (Anglada y Zhang, 2012) y al enfoque comunicativo (Dow y Hu, 2010; Sánchez, 2010) o indiferencia por la exposición y asimilación de aspectos culturales más allá de lo superficial o estereotípico (García y Massaguer, 2011; Alcoholado y Anglada, 2011), lo que sitúa la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto universitario chino en el extremo opuesto. Esta circunstancia, que el profesor extranjero tiende a percibir como paradójica, no es la única característica del choque cultural que inevitablemente tiene lugar entre el profesorado extranjero y el alumnado chino, pero sí la más evidente, junto con la reticencia de los alumnos a participar activamente en clase (He, 2008).

Desde el siglo XIX, el aprendizaje de idiomas en China ha estado orientado a la traducción y a la obtención de diplomas mediante pruebas escritas, por lo que el método de gramática-traducción ha resultado idóneo para los intereses del alumnado (Sánchez, 2008: 75-76). A partir de 1960, se dio cabida al método audio-lingual combinado con el ya establecido de gramática-traducción, y se ha mantenido esta combinación hasta hoy (Sánchez, 2008: 78-79).

A la hora de afrontar el aprendizaje de lenguas por parte de alumnos chinos, es preciso contemplar dos características fundamentales: la resistencia a la participación activa en clase, y la memorización como método general de estudio.

2.2.1. El silencio en el aula

He (2008) presenta un análisis profundo del rechazo de los alumnos chinos al enfoque comunicativo en el aula, relacionando el silencio con la imagen moral y social del estudiante, por un lado, y con la cultura de aprendizaje y el respeto al profesor, por otro. Califica esta característica como “error¹² de tipo sociolingüístico” (2008: 2) y propone maneras de corregirlo (2008: 15-17).

Distingue He silencio intencional como “fenómeno sociocultural en el que se plasman las características de la cultura”, que “se puede considerar como error pragmático”, y silencio no intencional, “relacionado con la metodología tradicional que todavía predomina en la enseñanza de lenguas extranjeras en China”, que “supone una deficiencia lingüística” (2008: 3-4).

Con respecto a la imagen del estudiante, He (2008: 7-9) explica los conceptos de *miànzī* como reputación personal según estatus social y de *liǎn* como carácter moral que se atribuye a cada persona; el valor de la obediencia, que se manifiesta mediante el silencio, y la prioridad de la educación moral y su correspondencia con las normas de comportamiento social, según las que el silencio indica respeto a los demás. El aula, tal como señala He (2008: 11):

constituye un lugar público para lucir la imagen de los participantes. Así (...) los alumnos respetuosos –que tienen *liǎn*– no hablan mucho ni alto para dejar siempre el protagonismo a otros participantes (...) y los alumnos que se merezcan el reconocimiento –que tienen *miànzī*– (...) tienen que hablar claro, con fluidez, con conocimiento de causa, etc. Si no, se avergüenzan y pierden *miànzī*.

¹² En los apartados 3.2 y 4.2 profundizaremos en el concepto de error y su tratamiento, de acuerdo con el objeto de estudio que nos ocupa.

Aclara He (2008:11) que, siendo principiantes, carecen de dominio de la lengua extranjera, lo que los presiona socialmente y por tanto cohibe en la clase, y acusa que da lugar a la situación paradójica que, según nos dicta la experiencia propia (quejas formales de alumnos a la administración académica porque en clase de conversación “hablaban demasiado”), sorprenderá e incluso exasperará al profesor extranjero.

Según He (2008: 11), en esta paradoja radica la falta de competencia comunicativa de muchos alumnos. A continuación, comenta los preceptos confucianos de prudencia y la tradición docente en la que “los alumnos escuchan al profesor, imitan sus comportamientos y reciben con tranquilidad los conocimientos”, y recuerda la influencia ejercida sobre estos estudiantes por el sistema de evaluación, orientado al examen escrito: “como la enseñanza de lenguas en este país no tiene como objetivo principal formar la competencia comunicativa de los alumnos, no hay motivaciones ni de los profesores ni de los alumnos para establecer una interacción dinámica” (He, 2008: 13-14).

Sin embargo, He reconoce que este comportamiento obstaculiza el aprendizaje de la lengua extranjera, y que la enseñanza de lenguas extranjeras en China no puede regirse por su tradición académica: “los defectos de este método son tan evidentes que han sido criticados desde hace tiempo” (He, 2008: 4). Concluye que, dado que los alumnos carecen de papel activo en la tradición docente, corresponde al profesor dinamizar la clase, para lo que propone diversas estrategias que integran pautas chinas y occidentales de comportamiento en el aula, con el fin de conciliar la imagen social del alumno y la productividad comunicativa a la que cabe aspirar en el aula de idiomas (He, 2008: 15-18).

2.2.2. La memorización

Sánchez (2009) advierte de la visión estereotipada que los profesores extranjeros tendemos a adoptar tras las primeras experiencias con estudiantes chinos (alumno pasivo, memorizador, inhabilitado para la interacción comunicativa) y aporta matices acerca del hábito memorístico de estos aprendices, citando al filósofo neoconfucianista del siglo XII Zhu Xi y su perspectiva de la memorización-recitación como un acto que ha de ir estrechamente acompañado de reflexión, de modo que se complementen. Explica que esta combinación, perceptible como contradictoria por el profesor occidental, arraiga en la concepción china de la armonía como manifestación de opuestos (Sánchez, 2009: 3-4).

Feng (1966: 294-306) presenta a Zhu Xi como un comentarista de los textos clásicos doctrinales (sus comentarios quedaron establecidos en el siglo XIV como interpretación oficial para los exámenes imperiales, estatus que mantuvieron hasta 1905) cuya combinación de escolasticismo y pensamiento especulativo lo instituyó como figura dominante del pensamiento chino durante las últimas dinastías. El conocimiento se interioriza y se hace significativo, según Zhu Xi, mediante la relación de memorización y reflexión profunda, siendo contraria al progreso la memorización irreflexiva destinada únicamente a la examinación, demasiado extendida en su época según él mismo denuncia (Sánchez, 2008: 41).

Empleando las clasificaciones de Oxford (1990) y partiendo de su cuestionario *SILL*, Sánchez realizó un estudio pormenorizado (2009: 12-27) de las estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos chinos de español en el Instituto Cervantes de Pekín, en dos universidades de

Shanghái, y en tres universidades españolas. Centraremos nuestro interés en el entorno universitario chino-continental, representado por las universidades de Shanghái en el estudio de Sánchez. En dicho contexto se cursan estudios de español como materia principal, no solo como meta sino también como lengua vehicular en la mayoría de las asignaturas; se suelen equiparar en China a la carrera de filología española (Arriaga, 2001 y 2004; Sánchez, 2008: 93), y a los contenidos lingüísticos se añaden, a semestre por materia, asignaturas de contextualización, principalmente historia, literatura, cultura, política y actualidad periodística (véase Chang, 2004).

Los resultados según las categorías de Oxford (Sánchez, 2009: 13) ilustran que las estrategias directas de memoria, al contrario de lo que la cultura china de aprendizaje nos predispone a imaginar, son las menos empleadas, seguidas por las afectivas y las cognitivas, en promedios muy cercanos. Las más empleadas, en orden inverso y también cercanas entre sí según promedio, son las estrategias de compensación, las metacognitivas y, a la cabeza de todas, las sociales.

Es preciso destacar que existe en el estudio de Sánchez una categoría ajena a la clasificación de Oxford y que predomina, con un promedio superior a las sociales, en el hábito de universitarios chinos que estudian español, las *estrategias añadidas*, consistentes en la adición al cuestionario *SILL* de preguntas que identifican:

- a) once estrategias registradas por Li Xiuping en su tesis doctoral sobre aprendices chinos de inglés (referida por Sánchez) y que el mismo Li denomina *estrategias activas de memoria basadas en las culturas de herencia confucionista*;
- b) ocho estrategias añadidas por Rao Zhenhui en su libro sobre adquisición de inglés por aprendices chinos (referido también por Sánchez) en sustitución de las menos señaladas por estos al efectuar el *SILL*;
- c) cuatro estrategias añadidas por el mismo Sánchez, una de las cuales combina dos de Li y Rao respectivamente, otra es cognitiva-compensatoria, y las dos restantes están fundamentadas en el concepto de memorización-reflexión de Zhu Xi (Sánchez, 2009: 11).

De estas 23 estrategias que conforman la categoría de *añadidas* y que el estudio de Sánchez demuestra que los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras emplean en China con mayor frecuencia, 13 son definidas como estrategias de memorización, repetición y repaso (Sánchez, 2009: 10-12), y su descripción queda ambiguamente comprendida por la de las estrategias de memoria de Oxford registradas en el mismo estudio (Sánchez, 2009: 8), que al mismo tiempo, paradójicamente, son las menos empleadas por dichos estudiantes, según las entienden ellos mismos.

En su interpretación de resultados, Sánchez (2009: 16-19) asocia los hábitos memorísticos y repetitivos de los estudiantes universitarios de español en China tanto a la cultura de aprendizaje (prácticas de recitado desde la escuela primaria, aprendizaje mecánico y mediante repetición de la escritura ideogramática desde la infancia), como al entorno (evaluación universitaria basada en gramática y léxico). Y en sus conclusiones, cita la propuesta de Lu (2008: 53-54) de emplear actividades de repetición y memorización para salvar la enorme distancia lingüística entre el chino y el español.

Estos planteamientos, bajo la óptica del profesor extranjero, que suele concebir la memorización como totalmente opuesta a la asimilación reflexiva¹³, resultan sin duda desconcertantes. No en vano, Ollé avisa al occidental que llega a China de que “la complejidad, la paradoja y la incertidumbre están servidas” (2005: 7). Es preciso, sin embargo, tener en cuenta la perspectiva de Zhu Xi sobre memorización reflexiva, y su peso en la tradición académica durante los últimos seis siglos de existencia de los exámenes imperiales, para la continuación del presente estudio.

2.3. El español como lengua extranjera en las universidades chinas

El primer departamento de español en la República Popular China fue fundado en 1952, ante la necesidad de traductores para las actividades de política exterior del recientemente instaurado gobierno comunista, pero la proliferación de departamentos consagrados a este idioma durante el resto del siglo, y especialmente ya en el nuestro, ha obedecido a intereses mercantiles, turísticos, y empresariales, si bien las relaciones diplomáticas y culturales entre China y España se han intensificado desde finales de la década de 1990 (Arriaga, 2001: 25-26).

Además de todo ello, la multiplicidad de países que cuentan con el español como lengua oficial, y los recursos de variada índole que atraen a la industria china, especialmente en Hispanoamérica, hacen de este idioma una herramienta estratégica en el mercado laboral chino (González, 2007: 133-4); el Instituto Cervantes estima que en torno a 20000 jóvenes chinos están cursando estudios de español en la actualidad (IC, 2012: 10). Sánchez (2008: 101-2) indica que, en el nivel universitario, los estudios hispánicos persiguen especializar a los alumnos en labores integradas en las relaciones internacionales, y González (2007: 134-5) lamenta el escaso fomento de la docencia como salida laboral; la enseñanza del español, como atestigua la Embajada de España en China¹⁴, constituye en cambio un objetivo importante de la actividad diplomática española en dicho país, dado el valor de la lengua en la consolidación de la imagen de España en el exterior.

A propósito de ello, la Consejería de Educación de la Embajada de España en China (2012: 11-12) ofrece un recuento de cincuenta universidades que a día de hoy imparten la licenciatura de estudios hispánicos en la China continental y Hong Kong.

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje del español en las universidades de la China continental, es imprescindible atender a dos elementos de peso: el currículo y los manuales de español que siguen los alumnos.

¹³ Vázquez (2007: 13-14) constata sin embargo que estudiantes alemanes de ELE recurren también a la memorización y repetición para solucionar las dificultades que plantea la diferencia lingüística con su idioma.

¹⁴ Información actualizada gracias a María Fachal Corbeira, Consejera de Educación de la Embajada de España en China.

2.3.1. El currículo universitario de estudios de español

Chang (2004) traduce los principios generales del programa universitario, elaborado por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, para la licenciatura en estudios hispánicos; dicho programa contempla una duración de cuatro años, estructurados en dos fases de dos años cada una: básica y superior.

De la primera fase se espera que se dote a los alumnos, entre otros objetivos, de “potencia comunicativa”, combinando “las habilidades del habla con los tratos reales” para que los estudiantes “puedan comunicarse debidamente en español”, lo que exige “arreglar justamente las relaciones entre la audición, habla, lectura y redacción”, sin descuidar ninguna de estas estrategias (Chang, 2004: 2). En la segunda fase, “hay que seguir instruyendo con exigencia a los alumnos en el arte comunicativo”, añadiendo contenidos filológicos para lograr una “formación multidisciplinaria” y fomentando la “capacidad autodidacta” y de “trabajo independiente” (Chang, 2004: 3-4).

La Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades elabora, asimismo, los dos exámenes de nivel, uno por cada fase (Chang, 2004: 6 y 8), que determinan, según su criterio, el éxito del aprendizaje de cada estudiante universitario de español.

En lo que a pronunciación respecta, el currículo estipula que en el primer curso los alumnos han de “dominar las artes rudimentarias de la lectura en voz alta”, mediante el reconocimiento de los fonemas y su representación escrita, y “las reglas fonéticas”; en el segundo curso, los alumnos deben “al leer o hablar, tener pronunciación correcta y acentuación natural”; en tercero, “considerar espontáneamente la unión fonética entre dos vocablos sucesivos” y “leer un texto extraño en voz alta sin obstáculos notables”; y en cuarto se exige “acentuación natural y expresión fluida”(Chang, 2004: 5-6).

Del comentario detallado de Sánchez (2004: 94-102) acerca de este currículo, llama la atención que “sus directrices no aportan nada nuevo a la práctica que ya se venía llevando a cabo anteriormente”, que se cuenta con “la experiencia del pasado como garantía de calidad metodológica”, que la elección de libros de texto viene condicionada por las “características específicas del aprendiente chino”, y que los contenidos “solo se mencionan indeterminadamente”.

El profesor extranjero, ante los principios generales del currículo, probablemente concluirá que este es ambiguo. En el caso de nuestro objeto de estudio, sería indispensable una definición de “artes rudimentarias” y “reglas fonéticas”, algún parámetro bajo el que evaluar qué “pronunciación correcta y acentuación natural” cabe exigir a un estudiante chino durante su segundo año de aprendizaje de español, qué se entiende por “obstáculos notables” en el siguiente curso, y si la “acentuación natural” de cuarto ha de presentar alguna mejora respecto a la “acentuación natural” de segundo.

Además, en su análisis del currículo, Sánchez (2008: 100) repara en que fonética y fonología son presentadas como “asignaturas teóricas”, a pesar de su relación esencial y eminentemente práctica con la comunicación oral. Además, y a pesar de que en los principios generales se declara el necesario equilibrio en el tratamiento de las cuatro destrezas básicas, durante los primeros cursos la mayor parte de las horas lectivas se dedican al estudio del manual *Español*

Moderno, empleado en la mayoría de universidades que ofrecen estudios de español y también en escuelas secundarias y academias de idiomas (Sánchez, 2008: 101-3; Anglada y Zhang, 2012: 49).

2.3.2. El *Español Moderno*

Pese a que se presenta a sí mismo como “material de enseñanza de español oral y escrito”, prioriza los contenidos de gramática y vocabulario, explicados en chino en los dos primeros volúmenes (Sánchez, 2008: 103-6; Anglada y Zhang, 2012: 49). Si bien se halla en proceso de revisión y reedición (Anglada y Zhang, 2012: 49), con el fin de otorgar espacio al enfoque comunicativo, Sánchez (2008: 106) constata que en la edición actualmente en uso “no aparece ninguna referencia a las funciones comunicativas”.

Aun así, el primer volumen dedica gran parte de sus primeras nueve lecciones a la descripción y práctica de fonemas (Sánchez, 2008: 106; Anglada y Zhang, 2012: 50); en la lección 1, finalizando el apartado de fonética, se introducen los conceptos de sinalefa y “encadenamiento”, con tres ejemplos de la primera y cinco del segundo, con la explicación que sigue:

3. Unión silábica entre palabras:

En la lengua española existe la unión silábica entre palabras, es decir, en el español hablado se suele unir la última sílaba de un vocablo con la primera del siguiente. Hay tres tipos de enlace silábico: entre vocales (no es), entre consonantes y vocales (son amigos), y entre consonantes (ellos son). Aquí abajo hay unos ejemplos:

- | | |
|--|---|
| I. Unión entre vocales: | Ella <u>a</u> es Li Xin.

No, <u>no</u> es china, es panameña. |
| II. Unión entre consonantes y vocales: | É <u>l</u> es Pepe.

Ana <u>y</u> Li Xin son <u>am</u> igas.

¿Quié <u>n</u> es <u>él</u> ? |
| III. Unión entre consonantes: | Sí, ellos <u>son</u> <u>am</u> igos.

Sí, ellas <u>son</u> <u>am</u> igas. |

Lo que se tiene que tener en cuenta es que, en el caso de la unión entre consonantes, cuando las dos consonantes son iguales, se suele pronunciar esta sílaba solo una vez.¹⁵

¹⁵ Traducción del original por cortesía de Zhang Xiaoxiao (Universidad de Sevilla).

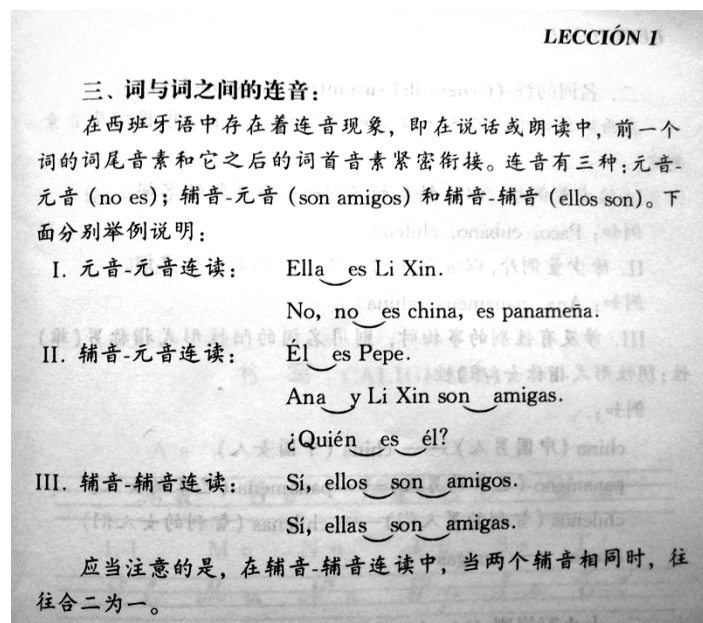


Figura I: Explicación de resilabación y sinalefa en *Español Moderno*, volumen I, página 13

Son destacables el mérito didáctico y la responsabilidad docente del autor, el hispanista chino Dong Yansheng, al introducir ya en la primera unidad del método estos dos aspectos esenciales del habla española que son la sinalefa y la resilabación, de la que hablaremos detenidamente en 3.1.

Sin embargo, la explicación es escueta y los ejemplos ambiguos, edificando, a ojos de quien no esté familiarizado con estas realidades lingüísticas, imprecisiones que pudieran más confundir que ayudar, tanto a alumnos como a profesores. Además, aparte de dos breves ejercicios, uno en la misma lección (página 17) y otro en una sección de repaso de las primeras dos lecciones (páginas 36 y 37), no se vuelve a hacer mención de la sinalefa.

En la segunda lección se introducen, sin ejercicios posteriores, el concepto de diptongo (concretamente las combinaciones *ia*, *ie* y *ue*), definido en el texto como “vocales emparejadas” (Anglada y Zhang, 2012: 33) y la diferencia de sílabas tónicas y átonas; en la tercera se presentan los diptongos *ai*, *io* y *iu*, con un ejercicio en el que se plantea la división silábica de varias palabras, solo dos de las cuales tienen diptongo; en la cuarta, *ua*, *ue*, *uo*, sin ejercicio alguno. En la sección de repaso de las lecciones 3 y 4, se plantea un nuevo ejercicio de separación de sílabas de varias palabras, siete de las cuales contienen diptongos en este caso. En la quinta lección, se muestran los diptongos *ei*, *oi* y *ui*, y en la séptima, los triptongos “uay” y “uey” (página 102), con un ejercicio de separación de sílabas en el que tres palabras tienen diptongo y una, triptongo.

Exposición teórica y práctica escasa para rasgos que el aprendiz no asimila fácilmente, puesto que no existen en su lengua materna¹⁶. Y con ello se espera que queden cubiertos, en lo que a sonidos vocálicos y sus combinaciones respecta, los contenidos relacionados con “las artes

¹⁶ Consultados al respecto, Manel Ollé, de la Universidad Pompeu Fabra, confirma que en la versificación tradicional china, por el peso de la identidad entre sílaba y palabra, no se practica la sinalefa; y Maximiano Cortés, de la Universidad Católica de Fújen, insiste en la alta influencia que tiene la lectoescritura en el aprendizaje lingüístico de los universitarios chinos, que les hace marcar la separación entre palabras. En 2.6 se amplía información sobre esto último.

rudimentarias” de pronunciación y lectura en voz alta del español que el currículo universitario exige a los alumnos de primero, como hemos visto en el apartado anterior.

Llama la atención, en cambio, que sí que se da fin a cada lección con un ejercicio consistente en memorizar el texto inicial de la misma, que nunca se corresponde con muestras reales de lengua (Sánchez, 2008: 106 y 129; Mosquera, 2011: 7); dicho ejercicio de memorización se plantea además sin indicaciones ni explicaciones sobre su utilidad práctica en el aprendizaje, dejando la memorización como fin en sí misma (Sánchez, 2008: 108).

El manual contiene asimismo audiciones, que se corresponden con los textos iniciales de cada unidad y las listas de vocabulario, cuyas palabras se enuncian aisladas entre sí, y estas pistas de audio no forman parte de ningún ejercicio ni se vinculan a ninguna otra actividad más allá de la escucha y repetición (Sánchez, 2008: 107); en ninguna de las nueve lecciones que comprenden apartados de fonética se da cabida a estos contenidos, ni a ejercicios sobre los mismos, en las audiciones (Sánchez, 2008: 111 y 122). Como muestra de articulación de fonemas, por tanto, los alumnos solo cuentan con el ejemplo del profesor que imparte este manual (que suele ser chino y haber seguido el mismo en sus años de estudiante), y fuera del aula solo pueden recurrir a las “explicaciones abstractas” del libro para ejercitar la pronunciación (Sánchez, 2008: 118).

Otro dato significativo para nuestro estudio es que el manual *Español Moderno* no se guía por la normativa gramatical ni la ortográfica, tal como analizan Anglada y Zhang (2012); en este sentido, y ante la ausencia de teoría y práctica de la pronunciación más allá del plano segmental, urge llenar el vacío tanto teórico, como práctico, y por supuesto normativo, que en esta materia cabe presuponer en el estudiante chino de español.

2.4. Otros criterios para programar y evaluar la expresión oral

Como hemos visto, el currículo universitario para la enseñanza-aprendizaje de español peca de poco explícito en cuanto concierne a la expresión oral de los estudiantes. En contextos distintos al universitario, tampoco existen criterios homogéneos en la programación para la enseñanza de ELE en China, del mismo modo que no hay un perfil uniforme de alumno, ni de instituciones de enseñanza, ni de cursos o metodología (Sánchez y otros, 2011: 4), lo que puede confundir al profesor extranjero que se preocupe por los objetivos que cabe fijarse en cuanto a la capacidad comunicativa esperable en sus alumnos, de acuerdo con los distintos niveles.

Dada esta situación, podemos considerar los criterios del Instituto Cervantes, fijados conforme al MCER: *Marco Común Europeo de Referencia* (IC, 2002), como referentes de la competencia comunicativa a la que hemos de dirigir a estos alumnos.

Según estos criterios, los niveles correspondientes a principiantes en el aprendizaje de ELE son los llamados A1 y A2, bajo los que se inscriben, según datos recientes, la mayoría de estudiantes chinos de español (Sánchez y otros, 2011: 18-19). En lo que a interacción oral se refiere, el MCER contempla para estos niveles la comunicación sencilla pero efectiva sobre realidades cercanas al hablante (IC, 2002: 30).

El Instituto Cervantes ofrece certificados de nivel (Diplomas de Español como Lengua Extranjera, DELE) para ambos niveles, mediante examen en el que se exige, según el *Manual para los examinadores DELE* respectivo a las convocatorias de 2011 de ambos niveles¹⁷, que el candidato se exprese por medio de grupos de palabras, en un discurso discontinuo pero coherente que se sigue con cierto esfuerzo en el caso de A1, o en un discurso continuo en el que resultan evidentes las pausas en el caso de A2.

Para los niveles intermedios (B1 y B2), el manual para examinadores correspondiente a las convocatorias de 2010 de nivel B2, vigente durante la redacción de este trabajo pero pendiente de revisión y actualización por parte del Instituto Cervantes, establece una “pronunciación aceptable”, con “dificultades en sonidos extraños a su idioma, especialmente la J, Z y R doble”, y “algunas indecisiones mínimas” en la fluidez de su discurso al hablar “de temas cotidianos”, aceptando mayor indecisión “con temas abstractos”, siempre y cuando no provoque “la impaciencia del oyente”. El MCER contempla “enlazar frases de forma sencilla” y “narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, describir reacciones” para B1 (IC, 2002: 30); para B2, estipula que el alumno ha de ser capaz de “participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad” y “tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas”, posibilitando “la comunicación normal con hablantes nativos” (IC, 2002: 31).

Ya en los niveles superiores (C1 y C2), se espera “fluidez y espontaneidad”, “flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales” en el estudiante ubicado en C1, según el MCER, y la transmisión de “matices sutiles de sentido con precisión” con una estructura “lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes” para obtener el C2 (IC, 2002: 31). Todo ello se describe como “pronunciación clara y natural”, “fluidez y espontaneidad”, “variaciones de entonación para expresar matices de significado”, “sin interrumpir totalmente su discurso”, en los manuales del examinador de DELE para las convocatorias de 2012.

Todo lo especificado en este epígrafe, si bien está detallado y gradualmente estipulado en comparación con los términos del programa universitario chino de estudios de español, resulta en cambio subjetivo, carente de parámetros claros que orienten al evaluador. En 4.1 discurriremos sobre la necesidad de regular la aceptabilidad de la producción oral de aprendices chinos y evitar la subjetividad al respecto por parte del profesor nativo.

Por otro lado, en la circunstancia concreta de nuestro objeto de estudio, como veremos en 3.4, el uso de fenómenos métricos está estrechamente relacionado con la fluidez y el énfasis, tanto verbales como conceptuales, en el discurso y la comunicación. Por ello, su conocimiento y dominio ayudará a los estudiantes de ELE a situarse en la franja oral descrita en los niveles B2, C1 y C2.

2.5. Necesidad de una hibridez metodológica

Como hemos visto en apartados anteriores, profesores extranjeros experimentados y especializados en distintos contextos chinos (tomamos como ejemplo directo a Arriaga, Blanco,

¹⁷ Información actualizada gracias a Fco. Javier López Tapia, profesor del Instituto Cervantes de Pekín y coordinador de DELE en China.

Cortés, y Sánchez) plantean la idoneidad de un método abierto e incorporador que aproveche aspectos positivos de ambos extremos, lo que se corresponde con las perspectivas sobre enseñanza y aprendizaje de idiomas de Villanueva (2010: 244) sobre el profesor como investigador del proceso y sus situaciones y el valor de las referencias culturales del alumno en los mismos.

2.5.1. Choque cultural

La famosa hipótesis de Huntington (1993: 41, 49) sobre el choque de civilizaciones presenta una perspectiva enfocada al desencuentro: aislamiento entre las civilizaciones, imposición de una sobre otras, coexistencia sin convivencia. Otros autores, centrados en el caso concreto de las culturas china y occidental, contemplan el choque cultural desde más amplios y variados puntos de vista, alertando en todo caso de la nocividad que conllevan tanto la idealización como la demonización de una o de otra.

Gries (2004), en un extremo, critica la tendencia de los observadores académicos occidentales a mostrar una imagen cándida de China, a la que él concibe como una cultura victimista y revanchista que se presupone superior a Occidente (Gries, 2004: 2, 4-5, 19, 34, 48); en el otro, Jacques (2009) denuncia la extendida identificación conceptual en Occidente de modernización como proceso de occidentalización, de occidentalidad como sinónimo de superioridad cultural (Jacques, 2009: 8, 21, 89, 101, 110-1); Ling (2008: 11) nos recuerda que China no puede evaluarse según patrones occidentales, sino de acuerdo con su propia herencia cultural.

Dillon (2009: viii), Jacques (2009: 101-2) y Wasserstrom (2010: xxi) coinciden con Ling (2008) en la necesidad fundamental de conocer historia, tradición, lengua y sociedad chinas para poder hacerse una idea de su cultura (y el peso de la misma) en el presente. Para ello, es imprescindible profundizar más allá de datos e impresiones superficiales (Gries, 2004: 139; Ollé, 2005: 9; Ling, 2008: 117-8; Jacques, 2009: 101-2).

El profesor extranjero debe evitar la actitud prepotente que cabe suponer, a la luz de los autores mencionados y de la experiencia propia, en numerosos occidentales que visitan o residen en China; para ello es esencial que valore y respete, como resultado de su esfuerzo por conocerla, la cultura de su alumnado.

Puede darse el caso de una actitud prepotente en el sentido inverso: Gries (2004: 29-30) acusa una paradójica convivencia en China de hipersensibilidad hacia sí misma y absoluta desconsideración hacia lo extranjero. Desde aquí juzgamos que tal actitud, proceda de foráneos o de nativos, se debe al desconocimiento mutuo que ha impuesto la distancia geográfica e histórica. Por ello, es responsabilidad fundamental del profesor extranjero dar a conocer (para que a partir de su conocimiento se pueda valorar y respetar) su cultura de origen, más allá también de datos e impresiones superficiales.

Esta responsabilidad viene acentuada por la previsible actividad profesional que desempeñará su alumno como agente social o comunicador intercultural, según señala Cortés (2012: 93), y urge cumplir con ella, dada la dificultad de los estudiantes chinos de ELE para comunicarse en castellano en situaciones reales (Sánchez, 2006). La tarea del profesor extranjero no puede limitarse a los contenidos meramente lingüísticos si aspira a preparar a sus alumnos para la

conversación, el diálogo, el trato y la relación (sea laboral o personal, a corto o a largo plazo) con extranjeros.

2.5.2. Planteamiento de hibridez

A su “principio de no suposición”, suma Blanco otro “de integración” (2011: 72-74) que comprenda las diferentes aproximaciones a los contenidos del profesor extranjero y sus alumnos chinos, y la elaboración acorde de materiales; entre sus conclusiones (Blanco, 2011: 75), nos resulta de especial interés el requisito de que el profesor conozca el contexto cultural y sociolingüístico en el que desarrolla su labor. Villanueva (2010: 256) nos recuerda que la comunicación es “un proceso de negociación permanente en función de las situaciones de los interlocutores”; como acto de comunicación, el proceso de enseñanza-aprendizaje dispone de interlocutores (alumno y profesor) que han de reconciliar sus diferencias.

Extraemos el término ‘hibridez’ de su marco poscolonialista en su sentido cultural de “indicio de los esfuerzos continuos” que han tenido lugar a consecuencia de “la comunicación intercultural intensiva” (Omar, 2006: 290). Podemos filtrarlo a través de la noción de Deckers (2010: 25, 29), que lo presenta como respuesta a la nueva realidad económica de interdependencia entre Occidente y China, y aplicarlo a la elaboración o adaptación de materiales y métodos en el aula de ELE, como reacción inevitable a su nueva realidad en China: aumento de demanda, de expectativas, y de exigencias, tal como ha señalado Lu (2008; 2010), no solo en cuanto al aprendizaje de español sino también al diálogo intercultural.

He (2008: 18) ha subrayado la responsabilidad del profesor a la hora de dinamizar al alumnado chino y superar los límites del contexto. Sánchez (2006), por otro lado, alerta de resistencia metodológica por parte de los profesores acomodados en el sistema; destaca inquietud, pero falta de preparación, por parte de los profesores jóvenes. Deckers (2010) declara que China ha hibridado su sistema político-económico (“socialismo de mercado”, “capitalismo con características chinas” y otras expresiones a las que nos hemos acostumbrado en las últimas décadas) como resultado inevitable de sus necesidades políticas y económicas durante las últimas décadas; urge, pues, una hibridez académica a la altura de las necesidades actuales del contexto universitario chino continental en lo que a estudios de español se refiere.

Desde aquí consideramos responsabilidad del profesor extranjero una voluntad de superación de dificultades (estereotipos, malentendidos, y desatinos) que no escasearán, pero que constituyen una parte importante del proceso (y no la finalidad) de convivencia académica entre profesores chinos y extranjeros, que lo mueva a colaborar en la dinamización y formación de sus colegas (al tiempo que siga dinamizándose y formándose a sí mismo) y a adoptar la esencia positiva de las aparentes contradicciones del alumnado y el entorno y a transformarlas en recursos.

Como indica Villanueva (2010: 245), las herramientas y experiencias previas del alumno en su representación del aprendizaje determinan las experiencias y herramientas de aprendizajes posteriores, creándose un esquema “propio” del que hay que tomar conciencia y sobre el que es preciso reflexionar; también es necesario que el aprendizaje “ayude a hacer explícitas las propias referencias culturales” (Villanueva, 2010: 256).

En consecuencia, la aproximación memorística-reflexiva que apunta Sánchez (2009) debe ser considerada como punto de partida válido para el desarrollo de métodos de enseñanza-aprendizaje en el entorno universitario de ELE en China continental, pese a lo sorprendente que pueda resultar de entrada su planteamiento a ojos del profesor extranjero. Igualmente, la aproximación comunicativa, la participación activa del alumnado, la integración de destrezas y contenidos culturales profundos, y la evaluación de la interacción oral y pragmática deben afianzarse en el aula universitaria china, por muy ajenas que resulten al sistema y a la tradición docente.

De acuerdo con las observaciones del propio Sánchez (2006), limitar el potencial del alumnado con la excusa de una cultura de aprendizaje muy arraigada no afronta los problemas del contexto ni mejora la perspectiva académica de cara a la nueva realidad china. Según comprobamos, tanto desde una perspectiva nativa, como es el caso de He (2008), como desde una perspectiva extranjera, como es el caso de Sánchez (2006; 2008; 2009; 2010), se insiste en la necesidad de combinar distintas culturas de aprendizaje en el contexto universitario chino continental.

2.6. Retos que plantea nuestro objeto de estudio al alumnado

El Instituto Cervantes establece entre los contenidos que han de tenerse en cuenta en la expresión oral de los aprendices de español, junto con la entonación y la distinción de sílabas tónicas y átonas, ya desde nivel inicial: diptongos y triptongos como combinaciones tautosilábicas, hiatos como combinaciones de vocales en sílabas distintas, paso ininterrumpido de una vocal a otra, y la tendencia antihiática (IC, 2006: *PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA. INVENTARIO. A1-A2. 5.1.3 y 5.1.4*).

Cortés (2010: 189) nos recuerda que la sílaba es la unidad básica del chino, ligada a la escritura mediante los ideogramas o caracteres. La experiencia en el aula nos ha mostrado que los alumnos del contexto universitario chino reconocen, identifican y delimitan la sílaba sin dificultad; como hemos citado en 1.2.1, Hála, Gili Gaya, Quilis, y D’Introno y otros resumen que toda persona capacitada para el habla, independientemente de su edad y nivel educativo, puede silabear.

¿Constituye entonces la sílaba un buen punto de partida para ejercitar la expresión oral del español? Cortés (2010: 189) aprecia en la expresión oral de alumnos chinos “cierta tendencia a pronunciar sílaba por sílaba en lugar de agruparlas en palabras fónicas y grupos fónicos”, y constata que esto les plantea dificultades de comunicación en español. En otras palabras: de la capacidad de silabear, a la competencia de articular sílabas encadenadamente de modo natural en español cuando se estudia como lengua extranjera por parte de aprendices sinohablantes, hay una distancia que conviene cubrir para lograr una comunicación efectiva.

La experiencia propia como examinador en el tribunal de Shanghái de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, certificados por el Instituto Cervantes (DELE), concuerda con lo expuesto por Cortés, que podría en parte deberse a concepciones lingüísticas adquiridas durante los años de formación académica de los candidatos, ya que, como explican Casas y Rovira (2008: 10), sobre el papel, cada ideograma o carácter presenta una unidad gráfica, y los distintos ideogramas están separados entre sí por espacios equidistantes, aunque se com-

binen con otros para formar palabras. La tradición filológica china, “cuyo objeto de estudio ha sido el carácter y no la palabra”, ha fortalecido esta separación, repercutiendo en una “falta de estudios que relacionaran la escritura y la lengua hablada” (Casas y Rovira, 2008:10).

Por otra parte, como hemos visto en 2.3.2, el manual *Español Moderno*, empleado por la práctica totalidad de estudiantes, invita desde sus primeras lecciones a memorizar textos sin ofrecer indicaciones sobre dónde realizar pausas, o cómo estructurar los textos en grupos fónicos, ni tan siquiera atender las audiciones que acompañan al libro. Esta memorización sin pautas prosódicas ni ortológicas está sin duda perjudicando a la expresión oral de los alumnos que siguen dicho manual, pese a que este se presenta, como hemos visto antes, bajo la descripción de “material de enseñanza de español oral y escrito”.

También es preciso tener en cuenta que la sílaba china es más simple que la española y carece de grupos consonánticos (Cortés, 2009: 7), lo que hace de la sílaba española un reto considerable para los sinoparlantes: la pronunciación de combinaciones de consonantes en posición marginal, como en el caso de ambas sílabas de *monstruo*, supone una dificultad particular para los alumnos chinos, sobre todo en su producción; del mismo modo, podemos asumir que toda combinación vocálica inexistente en chino los desafía, en especial cuando se dan entre palabras gráficamente separadas.

Sin embargo, su lengua materna contempla las combinaciones vocálicas tautosilábicas: según la descripción ofrecida por Cortés (2010: 186), hay en chino cuatro diptongos decrecientes (ai, ei, au, ou), cinco diptongos crecientes (ia, ie, ua, uo, üe), y cuatro triptongos (iau, iou, uai, uei). La existencia de agrupaciones tautosilábicas de vocales en chino mandarín debería implicar que el estudiante sinófono puede combinar vocales en español, ya que lo hace en su lengua materna; si bien con las restricciones que la falta de práctica pudiera suponer en los diptongos españoles *oi*, *eu*, *io*, *ue*, inexistentes en chino, así como los triptongos *iai* y *iei*.

Santamaría (2007: 962) describe la sinalefa como “una fuente de dificultades” para los estudiantes de ELE, explica que a causa de ella los alumnos extranjeros perciben el discurso en español como “fluido continuo de palabras que se entrelazan ininterrumpidamente en frases indescifrables”, y culpa de ello al “papel anecdótico” que ocupa el análisis de la sinalefa en el aula de español.

Una percepción común a los principiantes chinos en el aprendizaje de español es que los hispanohablantes hablamos excesivamente rápido. Esto se debe a los fenómenos métricos que acontecen en toda manifestación oral en español, cuyo dominio es necesario tanto para la comprensión como para la expresión, desde los estratos iniciales del aprendizaje.

3. Otros aspectos que cabe considerar en el desarrollo de la expresión oral de aprendices chinos de español como lengua extranjera

Además de la dificultad que la producción de combinaciones vocálicas plantea a los estudiantes universitarios chinos de ELE, hay que tomar en consideración determinados aspectos y factores que intervienen en la expresión oral del español y en su aprendizaje por parte de hablantes de otras lenguas. Insistiremos asimismo en este capítulo en las funciones comunicativas de los fenómenos métricos y ciertos casos de excepción.

3.1. La resilabación

Es preciso tener en cuenta, como rasgo de la diferencia entre dicción y escritura, que las consonantes, que ortográficamente marcan el límite silábico con exactitud, en la cadena hablada pueden verse desplazadas y constituir límite de otra sílaba. Por ejemplo, en la secuencia *dos amigos*, la primera sílaba ortográfica cuenta con dos límites consonánticos: *d* como ataque y *s* como coda; pero al pronunciar esta secuencia en el habla, la *s* se desplaza y se ubica en la sílaba fonológica siguiente, como ataque de la vocal *a*: [dó.sa.mí.gos]. Esta modificación obedece a la tendencia de las sílabas a formar la estructura CV, como hemos visto en 1.3.

La Real Academia Española describe este fenómeno con el término *resilabación*, “procesos de modificación que una secuencia de segmentos puede experimentar en sus límites silábicos” (RAE, 2011: 326). Es preciso señalar que en la cadena hablada, dentro de grupo fónico, es decir, siempre que no medie pausa entre ellas, toda consonante final de palabra morfológica, ante toda palabra que comience por vocal, abandonará su posición como coda de la sílaba a la que ortográficamente pertenece para pronunciarse como ataque de la sílaba siguiente, obedeciendo a la estructura V.CV indicada en 1.3. Así, la secuencia escrita *el tronco del árbol* se realiza [el.trón.co.de.lár.bol] oralmente; igualmente sucede con las secuencias *lee un artículo*, [lé:.sú.nar.tí.cu.lo]; *aquel es el estudiante* [a.qué.lé.se.les.tu.dián.te]; *en un lugar especial* [e.nún.lu.gá.res.pe.ciál]; etc.

A diferencia de las modificaciones de estructura silábica debidas a sinéresis y sinalefa, las producidas por resilabación no afectan a la cantidad silábica del grupo fónico (RAE, 2011: 331).

Navarro Tomás (2004b: 175-6) especifica además que, cuando a final de una sílaba y principio de la siguiente coinciden dos consonantes idénticas, ambas pasan a pronunciarse como una sola ligeramente reforzada, en la sílaba siguiente, por ejemplo: *el libro* [e.lí.bro], *los sueños* [lo.sué.ño.sué.ño.són], o *sin nombre* [si.nóm.bre].

La conducta generalizada por parte de los aprendices sinófonos de ELE, acusada en 2.6, de pronunciar separadamente sílaba por sílaba, entra en conflicto con la naturalidad de la pronunciación española, caracterizada por la resilabación. Es por tanto importante tener en cuenta este mecanismo de modificación estructural de las sílabas en la cadena hablada, junto

con las correspondientes a la tendencia antihiática, en la programación de contenidos y ejercicios para el aula de expresión oral de español en las universidades de la R. P. China.

3.2. Interlengua y habla para extranjeros

Se concibe la interlengua como el sistema propio de los distintos estadios de aprendizaje por los que pasa el estudiante de una lengua (Fernández, 1997: 19); este sistema es transitorio y está caracterizado por presencia de unas reglas y ausencia de otras, según el grado de competencia del aprendiz (Vázquez, 1999: 133).

La interlengua representa una etapa obligatoria en la evolución del aprendizaje, pero es diferente del sistema lingüístico de la lengua estudiada; las producciones del aprendiz obedecen a mecanismos e hipótesis sistemáticos pero altamente variables, caracterizados por mayor o menor frecuencia de error (Fernández, 1997: 20-22). Como errores entendemos incorrecciones debidas a falta de competencia lingüística y comunicativa, es decir, basadas en el desconocimiento de reglas que aún no han sido adquiridas, que no existen en la interlengua (Vázquez, 1999: 132).

Definida como “registro simplificado” que los hablantes nativos de una lengua emplean para comunicarse con extranjeros que no la dominan (Ferguson, 2009: 9), el *habla para extranjeros* es una variante socialmente condicionada que transgrede pautas lingüísticas y conversacionales de la lengua determinada que se intenta emplear, constituyendo una “versión modificada” de la misma (Pastor, 2010: 251-2).

Dependiendo del nivel de competencia de los estudiantes de una lengua extranjera, es normal emplear mayor o menor grado de modificaciones respecto al habla en el aula, para facilitar la interacción entre profesor y alumnos (Henzl, 1979; Pastor, 2010: 263); pero las simplificaciones y transgresiones que caracterizan al habla para extranjeros se alejan del habla real y corren el peligro de redundar negativamente en el aprendizaje (Pastor, 2010: 259), por lo que se requiere prudencia por parte del profesor, que no debe contemplar en ningún caso el habla para extranjeros como objetivo del aprendizaje de sus alumnos.

Es necesario recordar el carácter transitorio y variable de la interlengua, y que el habla para extranjeros no deja de ser una manifestación de esta; la competencia lingüística final del alumno ha de estar por encima de estas variantes pasajeras, y mantener un ritmo evolutivo que impida la fosilización de errores a que daría lugar el conformismo con un nivel concreto de interlengua. Especialmente si se trata de errores “graves” que interrumpen la comunicación, provocan irritación o crean malentendidos (Vázquez, 1999: 16).

Tampoco debemos olvidar que nuestros alumnos serán juzgados laboral y socialmente por su manera de hablar (IC, 2006: *PLAN CURRICULAR: PRONUNCIACIÓN. INTRODUCCIÓN*), y que los hablantes nativos, por mucha voluntad que muestren por atender al habla de los extranjeros, discriminan positivamente a los que muestran mayor dominio (Llurda, 1995).

Dada la falta de reglas precisas y específicas en lo que a producción oral se refiere en los materiales de aprendizaje de los estudiantes universitarios de español en la China continental, resulta de vital interés atender a los errores que tengan lugar en la expresión oral de estos estudiantes y ofrecer estrategias y herramientas para suplirlos.

3.3. El habla en los medios de comunicación

Está extendida entre los hispanohablantes, más allá del ámbito académico, la preocupación por el uso que se hace de la lengua en los medios de comunicación de masas, preocupación comprensible puesto que la exposición masiva a modelos lingüísticos erróneos resulta en graves daños a la calidad en el uso colectivo del idioma.

Esta preocupación no es reciente, y ya a principios del siglo pasado denunciaba Navarro Tomás (1918/2004b: 9-10) que numerosos profesionales del discurso ignoran deliberadamente el debido respeto a la dicción; al final del mismo siglo, Romero (2000: 28) recordaba que se trata de una “responsabilidad específica” de los periodistas el mantenimiento y la difusión de las convenciones fónicas del español. Si nos remontamos aún al siglo anterior, encontramos también protestas acerca de la falta de formación de los profesionales en esta materia (Sicilia, 1832: xvi-xvii).

Tanto Navarro Tomás (2004b) como Gómez Torrego (2007) acentúan que los extremos resultantes tanto de la afectación como de la vulgaridad se alejan de la pronunciación correcta; desgraciadamente, ambos extremos se dan a partes iguales en los medios de comunicación, según la experiencia propia como televidente, lector de prensa y oyente de radio.

En lo que a expresión oral se refiere, Romero (2000: 28-29) destaca como mayores transgresiones por parte de los medios al habla española:

- a) acentuación injustificada de sílabas átonas;
- b) destrucción de la sinalefa;
- c) arbitrariedad en las pausas, que no se corresponden con necesidad fisiológica ni con el sentido del discurso.

Todo ello da lugar a “pronunciaciones completamente insólitas en el español”, debidas en gran parte a que se traslada la separación de las palabras en la escritura a la realización oral (Romero, 2000: 29), lo que se corresponde con la “fórmula pueril” señalada por Navarro Tomás a la que nos hemos referido al principio de este trabajo.

Gómez Torrego (2007: 221) insiste en que estas transgresiones tienen como resultado “un estilo de pronunciación cortante, torpe, monocorde, y nada expresivo”; Aguilar (2010: 73) concluye que no se puede considerar propia de la pronunciación general española la errónea pronunciación frecuente en los medios de comunicación.

A la hora de emplear en el aula de ELE muestras de lengua procedentes del discurso mediático, es por tanto aconsejable que el profesor tenga en cuenta las pautas ortológicas del español y las contraste, y promueva que las contrasten los alumnos, con las muestras correspondientes. Igualmente, no pueden guiarse profesores ni alumnos en el ejercicio de la expresión oral por cualquier pronunciación aparecida en los medios, por el simple hecho de que haya sido emitida, puesto que ello no garantiza ninguna corrección y puede repercutir negativamente en el aprendizaje.

3.4. Efectos de los fenómenos métricos en la producción y percepción del discurso oral

En la naturalidad discursiva del español, desde el punto de vista fisiológico, es necesario tener en cuenta la reducción de la cantidad silábica que provocan la sinalefa y la sinéresis, al realizar en una sola sílaba fonológica las vocales en contacto que constituyen dos y hasta tres sílabas gramaticales distintas. Con ello se reduce también el gasto de aire, obedeciendo a un principio de economía (Quilis, 1999: 190). El hiato y la diéresis, por el contrario, aumentan el número de sílabas métricas, haciéndolo superior al número de sílabas gramaticales, con el consecuente incremento en el consumo de aire. Dado que el aire es un recurso primordial en la articulación de sonidos y sin él no podemos hablar (Navarro Tomás, 2004b: 13-14; D’Introno *et al.*, 1995: 79-85; Quilis, 1999: 57 y 65; RAE, 2011: 31-32, 42), el consumo de aire es una cuestión primordial en la comunicación.

Por ejemplo, enunciar en un solo grupo fónico la frase *he llegado a las ocho a casa y mi hermano no estaba*, requiere menos gasto de aire si se articula mediante quince sílabas métricas:

[hé.lle.gá.doa.la.só.choa.cá.say.miér.má.no.nóes.tá.ba]

Si se articula mediante las veinte sílabas gramaticales con las que se corresponde en la escritura, en cambio, es difícil no agotar el aire antes de acabar:

[hé.lle.gá.do.a.la.só.cho.a.cá.sa.y.mi.er.má.no.nó.es.tá.ba]

Y no solo necesitamos emplear más aire en la dicción según sílabas gramaticales, sino también más tiempo, y con ello obligamos al interlocutor a forzar su atención. Apreciamos así mismo absoluta falta de naturalidad, un efecto de habla robotizada de hecho, en la articulación de la frase mediante sílabas gramaticales.

En el ámbito de la versificación, en el que más se han estudiado los fenómenos métricos, Esgueva (1998: 146) concluye que la sinalefa mantiene e incrementa el ritmo, especialmente en grupos fónicos de mayor cantidad silábica; Domínguez Caparrós (2007: 401) reconoce que este fenómeno potencia la unidad melódica y permite la concentración de contenido conceptual, insistiendo en la expresividad que le otorga su carácter optativo por parte del hablante.

Con respecto al hiato y la diéresis, Navarro Tomás (2004a: 14) les atribuye influencias de orden emocional; Domínguez Caparrós (2007: 113 y 204) especifica que resaltan las palabras sobre las que recaen, produciendo un efecto artificioso, insistiendo en que su uso debe regirse por las normas de la pronunciación corriente.

Un magnífico ejemplo del valor expresivo de los fenómenos métricos lo hallamos en la famosa y breve composición *El poema*, de Juan Ramón Jiménez:

¡No le toques ya más,
que así es la rosa!

En el que una declamación dominada por sinalefa sería:

[nó.le.tó.ques.yá.más] [quea.síes.la.ró.sa]

Mientras que una declamación con hiato:

[nó.le.tó.ques.yá.más] [que.a.sí.és.la.ró.sa]

La diferente expresividad derivada de la distinta pronunciación es evidente y afecta con rotundidad al sentido de los versos: en el primer caso, el mensaje fluye espontáneo y se puede percibir como una conclusión ante lo inevitable; en el segundo, al resaltar las palabras *así* y *es*, el mensaje se ralentiza con la contraposición acentual de ambas palabras y adquiere un tono de explicación ante lo maravilloso.

Tanto por frecuencia de empleo como por opinión sobre su uso, existe un marcado contraste entre los dos pares de fenómenos métricos. Por un lado, Navarro Tomás (2004a: 14) aprecia que sinéresis y sinalefa son “práctica preferida”, Quilis (1984: 52) los declara “fenómenos corrientes y prácticamente constantes en el habla”, Domínguez Caparrós (2007: 400-1) los considera “fenómeno normal y general dentro de la pronunciación castellana” y “tendencia natural del habla”; Esgueva (1998), en un análisis pormenorizado de la elevada frecuencia de empleo de la sinalefa en un amplio corpus que abarca versos del siglo XV al XX, afirma que su realización “es regular y necesaria en castellano, y no es una artificiosidad”, y resume (Esgueva, 1998: 90-94) las opiniones de múltiples tratadistas, entre los que Gómez de Hermosilla, Salvá, Sicilia, Bello, Benot, Aguado, Cano y Balbín refieren un uso general de la sinalefa, no solo en verso sino también en prosa; entendida esta como habla cotidiana (Alarcos, 2004: 331).

Con respecto al hiato y la diéresis, por el contrario, Navarro Tomás (2004a: 14) asevera que “es tendencia general del idioma evitar el hiato que resulta de separar silábicamente en la pronunciación las vocales inmediatas”; Quilis (1984: 52) asegura la existencia de una jerarquía en el uso de fenómenos métricos, según la que diéresis e hiato “constituyen una excepción”, no solo en verso sino también en el habla; y Domínguez Caparrós (2007: 113-4 y 205) afirma que su empleo supone “ir en contra de los hábitos de pronunciación”, que “produce un efecto de artificiosidad”, y que se desaconseja vivamente.

Sicilia (1832: 218-24) describe el hiato como “efecto desagradable” que se hace imprescindible evitar mediante la sinalefa, tanto por motivos estilísticos como fisiológicos, evitando espiración innecesaria que además resulta molesta al oyente, a menos que sea necesario enfatizar, cuando “la tardanza, el rigor o la aspereza de esos sonidos” sirven de “imagen sensible” a las ideas que se expresen. Cita la *Enciclopedia metódica: Diccionario de gramática y literatura* del ilustrado Nicolás Beauzée, en la que se explica que el hiato fatiga al que habla e incomoda al que oye, del mismo modo que irrita atender a quien titubea.

Se ha intentado, sin éxito, regularizar el empleo de los fenómenos métricos en el habla y ofrecer unas pautas sistemáticas y generales que sirvan de guía para la realización correcta de las combinaciones vocálicas; tal como explica Navarro Tomás (2004b: 149), el fracaso de estos intentos radica en la absoluta libertad expresiva del idioma, que no permite aseverar en qué circunstancias se produce siempre sinalefa y en qué otras se mantiene siempre el hiato; solo podemos guiarnos por la mayor frecuencia de realizaciones tautosilábicas, que hacen de la tendencia antihiática una característica oral del español, y los casos en que el hiato se muestra más resistente, como en posición tónica final, pero sin olvidar en ningún momento

que sus realizaciones quedan, en gran medida, bajo el influjo de motivaciones expresivas y de sentido¹⁸.

3.5. Hiato excepcionales

Chitoran y Hualde (2007: 55, 59 y 64) y Cabré y Prieto (2007) estudian cómo en diversos casos, por influencia etimológica y tonicidad, combinaciones vocálicas que gramaticalmente se corresponden con diptongos se pronuncian como hiato, produciendo dos sílabas fonológicas a partir de una sílaba gramatical, fenómeno exactamente contrario a la tendencia antihiática. Obsérvese que dos palabras muy empleadas en este trabajo, *hiato* y *diéresis*, contienen diptongos que en el habla se realizan como hiato: [hi.á.to], [di.é.re.sis].

Así, en las palabras *alianza* [a.li.án.za], *biólogo* [bi.ó.lo.go], *cliente* [cli.én.te], *diablo* [di.á.blo], *espíar* [es.pi.ár], *manual* [ma.nu.ál], *piano* [pi.á.no], *silueta* [si.lu.é.ta], *triángulo* [tri.án.gu.lo] y otras, así como en las secuencias *mi alma* [mi.ál.ma] o *tu éxito* [tu.é.xi.to], se tiende a realizar hiato pese a que las vocales implicadas constituyen gramaticalmente diptongo.

Estos casos reciben la denominación de *hiato excepcionales*¹⁹ y es preciso tenerlos en cuenta en el ejercicio de la expresión oral de estudiantes de español.

¹⁸ El **Anexo V** resume y ejemplifica los distintos casos de combinación vocálica en el discurso y su mayor o menor propensión a pronunciarse en una misma sílaba.

¹⁹ El **Anexo VI** ofrece una lista de hiato excepcionales.

4. Conclusiones: perspectivas de investigación

Como se indicó en la introducción, este trabajo tiene el propósito de introducir un campo de actuación actualmente descuidado, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en general y en el contexto de China continental en particular, y presentar líneas en las que desarrollar estudios posteriores.

Las combinaciones vocálicas, como hemos visto, alejan la realización oral del español de su representación escrita, trascienden los límites morfológicos de la palabra y alteran la estructura silábica de los enunciados, desafiando la comprensión auditiva de los estudiantes de ELE y sobre todo su capacidad de expresión oral.

A pesar de ello, tanto la explicación teórica sobre el comportamiento de vocales en contigüidad como el ejercicio práctico de las mismas son escasos e imprecisos, no solo en los materiales diseñados para los alumnos, sino también en aquellos destinados a los profesores; este vacío repercute en mayor dificultad de los alumnos para alcanzar sus objetivos, sean estos académicos, profesionales o personales.

En el contexto que nos ocupa, la carencia de conocimiento y práctica en cuanto a las combinaciones vocálicas en español representa un grave obstáculo para el estudiante: le dificulta en grado extremo satisfacer los requisitos del currículo universitario, por un lado, y superar las pruebas orales de los niveles B2, C1 y C2 de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, por otro, lo que reduce sus posibilidades laborales y de estudios de posgrado.

Las exigencias del currículo, que prevé la preparación de traductores, intérpretes, intermediarios culturales y comerciales, y profesores, se corresponden con una capacidad de interacción oral acorde no solo al dominio de destrezas comunicativas, sino también al conocimiento profundo del idioma.

El acceso teórico y práctico a los fenómenos métricos es, por tanto, pertinente en el proceso de aprendizaje de español en las universidades de la R. P. China y necesario para, en primer lugar, facilitar el desarrollo de la destreza de expresión oral de los estudiantes universitarios chinos de español; en segundo, para cumplir con su formación filológica.

Planteamos a continuación las perspectivas de investigación que, a nuestro juicio, urgen en el ámbito de la expresión oral en enseñanza-aprendizaje de ELE en la R. P. China.

4.1. Normativa oral en la enseñanza de ELE en China

Tal como hemos visto en el epígrafe 2.3, el currículo universitario chino para estudios superiores de español exige “pronunciación natural” desde la primera fase de estos estudios, sin ofrecer ningún parámetro ni referencia concretos sobre qué ha de entenderse por pronunciación natural del español, cómo estudiarla o ejercitarla, ni aun evaluarla.

Dada la amplia diversidad de variantes geográficas del español, y el variopinto origen del profesorado hispanohablante nativo que imparte asignaturas en las universidades chinas, proponer una variante determinada como referencia de la pronunciación natural del español sería problemático y poco realista; igualmente, dejar como única referencia para los alumnos

la realización individual de su profesor, con las irregularidades o vicios inconscientes que este pueda transmitir, implica limitar las posibilidades de los estudiantes y dejarlos en clara minusvalía.

Si bien no se puede pretender que una sola variante represente la totalidad del rico panorama del habla española, y de hecho redundaría en el interés de los alumnos contar con cuantas variantes de referencia les sea posible, sí que es absolutamente necesario contar con criterios normativos a los que adecuar los objetivos del currículo.

Hemos visto en **2.3.2** que en los materiales didácticos al alcance del alumno no existe referencia alguna, más allá de las abstracciones difíciles de comprender que señala Sánchez (2008: 118). El profesorado mismo carece de conocimiento y herramientas con los que ayudar a los estudiantes a cumplir los objetivos, y tiende a enfocar toda la atención en la producción de sonidos aislados, ignorando la relevancia de la producción en el nivel de la cadena hablada, como apunta Cortés (2002: 9) y hemos señalado en **1.1**.

Hemos de tener en cuenta además que las elevadas expectativas del currículo, vistas en **2.3.1**, se corresponderían con un dominio teórico y práctico de las funciones expresivas estudiadas en el epígrafe **3.4**, y que el alumnado está expuesto a determinadas muestras de habla y prácticas orales que, como hemos tratado en **3.2** y **3.3**, pueden ser perjudiciales para su aprendizaje.

Urge, por tanto, establecer parámetros normativos acerca de la expresión oral, sistematizados y graduados de acuerdo con los objetivos por curso. Para ello, son necesarias las siguientes acciones:

- a) Definir con mayor claridad y precisión los objetivos expuestos en el currículo universitario, teniendo en cuenta las particularidades del alumnado y del contexto, y contemplando con cautela las posibilidades reales de los estudiantes en los periodos académicos estipulados.
- b) Actualizar los conocimientos del profesorado en materia de expresión oral y constituir una referencia normativa ortológica que dote de unanimidad al currículo y a las distintas universidades que ofrecen estudios superiores de español.
- c) Elaborar materiales para el aprendizaje teórico y el ejercicio práctico de la expresión oral acordes con los objetivos y de fácil comprensión y uso por parte del alumnado.

Propondremos la primera acción a la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades; la segunda a la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, que con oportuna frecuencia ofrece cursos de formación al profesorado de español en diferentes puntos del país; la tercera acción formará parte de nuestro proyecto investigador, junto con las propuestas precisas para las otras dos y sus contenidos.

4.2. Análisis y tratamiento del error en la expresión oral de estudiantes universitarios de español en China

Entendido el error como incorrección debida a la falta de conocimiento de opciones correctas, como hemos visto en 3.2, y teniendo en cuenta las circunstancias estudiadas en 2.3 y lo recién expuesto en 4.1, una parte esencial de nuestro proyecto de investigación será el análisis y tratamiento del error y de otros tipos de incorrecciones en lo que a uso de combinaciones vocálicas en la expresión oral se refiere.

En el apartado 2.2.1 se hablaba del silencio en el aula como “error de tipo sociolingüístico”, que podemos considerar también pragmático; junto con este, otros errores en la comunicación vendrán determinados también por la cultura del estudiante. Dadas las funciones expresivas de los fenómenos métricos, tratadas en 3.4, y la incidencia en matices de significado o actitudes del hablante que cabe inferir por la fluidez o el énfasis de su enunciación, es de máximo interés estudiar el alcance de las combinaciones vocálicas en aspectos pragmáticos del discurso, y su relación con malentendidos o irritación del oyente nativo, o su grado de influencia en la imagen social del aprendiz, tal como se ha tratado en el epígrafe 3.2.

El error de expresión oral en estudiantes chinos de español, en definitiva, no se limitará a contenidos lingüísticos, si bien es probable que encontremos, entre los conflictos originados por pautas culturales, malentendidos reflejados en los entresijos fónicos de la producción del discurso.

4.3. Empleo de la métrica y sus recursos para favorecer la expresión oral en el aula de ELE en China

Existe en español una relación natural entre el verso y el grupo fónico, caracterizados ambos por los mismos elementos lingüísticos, por lo que el verso puede emplearse para la práctica de la expresión oral (Alcoholado, 2012b). Como disciplina estilística, la métrica ha estado tradicionalmente relacionada con la ortología (Paraíso, 2000: 20-21), y explica comportamientos del habla que los prosodistas actuales se afanan en medir científicamente, como el caso del mantenimiento de hiatos en posición tónica prepausa, visto en el apartado 1.7.4.

La frecuente regularidad del verso español y su identificación con el grupo fónico medio, constatada en 1.2.3, hace del primero una excelente fuente de ejercicios de expresión oral. Más allá del verso, y en relación con la tercera acción propuesta en 4.1, los elementos característicos del análisis métrico (hemos mencionado ya algunos en 1.5 y 1.7.2) se pueden aplicar al análisis del discurso oral para su estudio y práctica: delimitación del grupo fónico, recuento de la cantidad silábica, establecimiento de los acentos primarios, con especial prominencia del que precede a la pausa, observación de las vocales en contacto para realizar sinalefa o hiato según interese al mensaje, desplazamiento acentual, análisis del ritmo, etc.

El estudio de la métrica en relación con la expresión oral puede ayudar a desarrollar herramientas para trabajar dentro y fuera del aula, y también a mejorar la comprensión de rasgos de la dicción española como la tendencia antihiática y la resilabación, y la relación entre los

fenómenos métricos y la fluidez o el énfasis y otros aspectos expresivos en el discurso, como hemos tratado en **3.4**.

5. Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1991): *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, Emilio (1999): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Alarcos Llorach, Emilio (2004): “Poesía y estratos de la lengua”. En BURGUERA, M^a Luisa (ed.): *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- Alcoholado Feltstrom, Antonio (2012a): “La tendencia antihiática del español: descripción, uso en registros formales y proyección en la enseñanza de ELE”. En *RedELE* 24. Disponible en internet: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedE-le/Revista/2012/2012_redELE_24_05Alcoholado.pdf?documentId=0901e72b81263b6a ISSN: 1571 4667
- Alcoholado Feltstrom, Antonio (2012b): “Verso y habla españoles: aplicación de fenómenos métricos al ejercicio de la expresión oral del español como lengua extranjera en China”. En *SinoELE*, Suplementos nº 7: *Actas de las V Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Las manifestaciones artísticas como instrumento de aprendizaje de ELE en China. Shanghái, 29 y 30 de junio de 2012*. Disponible en internet: http://www.sinoele.org/images/Encuentros/Jornadas/V/alcoholado_vjornadas_24-35.pdf ISSN: 2076 5533
- Alcoholado Feltstrom, Antonio y Anglada Escudé, Mariona (2011): “Usar las manos: elaboración de material didáctico para asignaturas extralingüísticas en China”. En *SinoELE*, Suplementos nº 5: *Actas IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Didáctica y materiales de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011*. Disponible en internet: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/alcoholado-anglada_31-59.pdf ISSN: 2076 5533
- Alcoholado Feltstrom, Antonio, Anglada Escudé, Mariona, Gui, Yi y Zhang, Xiaoxiao (2012): “Choque cultural en el aula: ¿desencuentro, o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental”. En *SinoELE* 7: 1-23. Disponible en internet: http://www.sinoele.org/images/Revista/7/alcoholado%20et%20al_1-23.pdf ISSN: 2076 5533
- Alonso, Encina (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar (volumen II)*. Madrid: Edelsa.
- Aguilar, Lourdes (2010): *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros.
- Anglada Escudé, Mariona y Zhang, Xiaoxiao (2012): “El método Español Moderno (vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical”. En *SinoELE* 6 (47-70). Disponible en internet: http://sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf ISSN: 2076 5533

- Arriaga Agrelo, Nicolás (2001): “50 años de la enseñanza del español en la República Popular China”. En *Boletín de ASELE* 25: 25-36.
- Arriaga Agrelo, Nicolás (2004): “La situación del español y su enseñanza en la República Popular China”. En *RedELE*, número especial diciembre 2004: *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004)*, organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Disponible en internet: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Diciembre_asia.html ISSN: 1571-4667
- Bello, Andrés (1835): *Principios de la ortología y métrica de la lengua castellana*. Santiago de Chile: Imprenta de La Opinión.
- Blanco Pena, José Miguel (2011): “Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes”. En *SinoELE*, Suplementos 5: *Actas IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Didáctica y materiales de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011*. Disponible en internet: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf ISSN: 2076 5533
- Burquest, Donald (2009): *Análisis fonológico. Un enfoque funcional*. Dallas: SIL.
- Cabré, Teresa y Prieto, Pilar (2007): “Exceptional hiatuses in Spanish”. En Martínez-Gil y Colina (eds.): *Optimality-Theoretic Advances in Spanish Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Casas, Helena y Rovira, Sara (2008): “Orientalismo y occidentalismo: dos fuerzas subyacentes en la imagen y la construcción de la lengua china”, *InterAsia Papers* 2. Disponible en internet: <http://ddd.uab.cat/pub/intasipap/20131747n2p1.pdf> ISSN: 2013-1747
- Chang, Fuliang (2004): “¿Qué estudian los alumnos de español en China?” En *RedELE*, número especial diciembre 2004: *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004)*, organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Disponible en internet: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Diciembre_asia.html ISSN: 1571-4667
- Chen, Zhi (2011): “Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas”. En *SinoELE* nº 4 (54-67). Disponible en internet: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137&lang=es&Itemid=102 ISSN: 2076 5533
- Chitoran, Ioana y Hualde, José Ignacio (2007): “From hiatus to diphthong: the evolution of vowel sequences in Romance”. En *Phonology* 24 (2007). Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejería de Educación de la Embajada de España en China (2012): “Departamentos de español de educación superior. Mapa”. En *Tinta China Didáctica* 3: 10-12. Junio de 2012. Disponible en internet: <http://www.educacion.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/tinta-china-didactica-3.pdf>

- Cortés Moreno, Maximiano (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cortés Moreno, Maximiano (2009): “De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos”, *MarcoELE* Suplementos 8, II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Disponible en internet: http://www.marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf ISSN: 1885-2211
- Cortés Moreno, Maximiano (2010): “Chino y español: un análisis contrastivo”, en SÁNCHEZ y MELO (coords.): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Cortés Moreno, Maximiano (2012): “Nuestro currículo de español no es perfecto”, en *SinoELE* nº 6 (84-102). Disponible en internet: http://sinoele.org/images/Revista/6/cortes_84-102.pdf ISSN: 2076 5533
- Creel, Herrlee G. (1976): *El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao Tse-Tung*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crozier, Justin (2002): “A Unique Experiment”. En *China in Focus Magazine* 12. Disponible en internet: <http://www.sacu.org/examinations.html>
- Deckers, Wolfgang (2010): “Europe, US, China. The past, the present, the future. Who will benefit from the triangular relationship”, en *UNISCI Discussion Papers* nº 24 (25-43). Disponible en internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76715642003> ISSN: 1696 2206
- Dillon, Michael (2009): *Contemporary China – an Introduction*. Nueva York: Routledge.
- D'introno, Francesco, Del Teso, Enrique, Weston, Rosemary (1995): *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- Domínguez Caparrós, José (2007): *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.
- Dow, Ewan y HU, Hua Ouyang (2010): “Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China”, en Sánchez y Melo (coords.): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Esgueva Martínez, Manuel (1998): “La sinalefa en la rítmica”. En *Epos*, 14: 89-149. Disponible en internet: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-B3C9C694-9ACF-21F8-1CA0-96AD2CCA37FF&dsID=PDF> ISSN: 0213-201X
- Esgueva Martínez, Manuel (2008): *Vocales en contacto: elisión, hiato y sinalefa*. Madrid: UNED.
- Feng Yulan (1966): *A Short History of Chinese Philosophy*. Nueva York: The Free Press.
- Ferguson, Charles (2009): “Foreigner Talk as the Name of a Simplified Register”. En *International Journal of the Sociology of Language* Vol. 1981, 28: 9-18. Disponible en internet:

- Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- García, Anabel y Massaguer Soriano, Lara (2011): “La asignatura de Cultura en las aulas E/LE de la universidad: Propuestas didácticas y actividades”. En *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE 5*, 224-234. Disponible en internet: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/garcia-massaguer_224-234.pdf ISSN 2076 5533
- Gil Fernández, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Gili Gaya, Samuel (1988): *Elementos de fonética general*. Madrid: Gredos.
- Golden, Sean (2009): “Orientalisms in East Asia. A theoretical model”, en *Interasia Papers*, 12. Disponible en internet: <http://www.raco.cat/index.php/interasiapapers/article/view/167306/219564> ISSN 2013-1747
- Gómez Torrego, Leonardo (2007): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros.
- González Puy, Inmaculada (2007): “El español en China”. En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. [En línea]. Disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf
- Gries, Peter (2004): *China's New Nationalism: Pride, Politics, and Diplomacy*. Los Ángeles: University of California Press.
- Hála, Bohuslav (1973): *La sílaba. Su naturaleza, su origen y sus transformaciones*. Madrid: CSIC.
- He, Xiaojing (2008): “El silencio y la imagen china en el aula de ELE”, en *Lingüística en la red* nº VI. Disponible en internet: http://www.linred.es/numero6_articulo_4.html ISSN: 1697 0780
- Henzl, Vera (1979): “Foreign Talk in the Classroom”. En *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* Vol. 17, 1-4: 159-68. Disponible en Internet: <http://www.degruyter.com/view/j/iral.1979.17.issue-1-4/iral.1979.17.1-4.159/iral.1979.17.1-4.159.xml> ISSN 1613 4141
- Hsü, Kenneth J. (1999): “Why Isaac Newton was not a Chinese”, conferencia de jubilación de la Escuela Politécnica Federal de Zúrich. Disponible en internet: <http://searchanddiscovery.net/documents/Hsu/newton.htm>
- Hualde, José Ignacio (2009): “Unstressed words in Spanish”. En *Language Sciences* 31 (2-3): 199-212.

- Hualde, J.I., Simonet, M. y Torreira, F. (2008): "Postlexical contraction of nonhigh vowels in Spanish". En *Lingua* 118: 1906-25.
- Huntington, Samuel (1993): "The Clash of Civilizations?", en *Foreign Affairs* 72, 3: 22-49. Verano de 1993. Disponible en internet: <http://ikesharpless.pbworks.com/f/Samuel+Huntington,+The+Clash+of+Civilizations.pdf>
- Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [En línea] Disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (2012): *El español: una lengua viva. Informe 2012*. [En línea] Disponible en internet: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf
- Iruela, Agustín (2007): "Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en las lenguas extranjeras". Revista *MarcoELE* número 4. Disponible en internet: <http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/> ISSN 1885 2211
- Jackendoff, Ray (2010): *Fundamentos del lenguaje. Mente, significado, gramática y evolución*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jacques, Martin (2009): *When China Rules the World*. Londres: Penguin.
- Ling, George Fusun (2008): *China Developing: Cultural Identity of Emerging Societies*. Singapur: World Scientific.
- Llurda, Enric (1995): "Native-speaker reactions to nonnative speech: a review". En *Sintagma* 7: 43-51.
- Lu, Jinsheng (2008): "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", en *México y la Cuenca del Pacífico* Vol. 11, nº 32 (45-56). Mayo-agosto de 2008. Disponible en internet: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/pacifico/Revista32/04%20LuJingsheng.pdf>
- Lu, Jinsheng (2010): "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio". En *Tinta China* 5. Disponible en internet: <http://www.educacion.gob.es/exterior/cn/es/revista/Tintachina5.pdf>
- Mao, Luming y MIN, Yue (2004): "Foreign Language Education in the People's Republic of China", en ZHOU, M. (coord.): *Language Policy in the People's Republic of China since 1949*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Méndez Morán, Daniel (2010): *Universitario en China*, reportaje financiado por la Fundación ICO. Disponible en internet: http://www.fundacionico.es/uploads/media/Universitario_en_China.pdf

- Millán Chivite, Alberto (1998): “La ortología, una disciplina normativa presente en la obra de Amado Alonso”. En *CAUCE, Revista de Filología y su didáctica* 20-21: 139-171, 1997-98.
- Mosqueira, M^a Laura (2011): “Su fama lo precede: uso de *Español Moderno* en el contexto universitario en China en la actualidad”. En *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE* 5, 9-30. Disponible en internet: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/mosqueira_9-30.pdf
- Navarro Tomás, Tomás (2004a): *Arte del verso*. Madrid: Visor.
- Navarro Tomás, Tomás (2004b): *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- Nebrija, Antonio (1492, ed. 1980): *Gramática de la lengua castellana*, edición de A. Quilis. Madrid: Editora Nacional.
- Ochs, Elinor (1979): “Transcription as Theory”, en OCHS, E. y Schieffelin, B. (eds.): *Developmental Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Ollé, Manel (2005): *Made in China*. Barcelona, Editorial Destino.
- Omar, Sidi Mohamed (2006): *Los estudios postcoloniales: hacia un nuevo proyecto para la crítica y la transformación cultural*. Tesis doctoral, Universitat Jaume I. ISBN: 8469024825. Disponible en la web: <http://www.tdx.cat/handle/10803/10459>
- Oxford, Rebeca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Paraíso Almansa, Isabel (2000): *La métrica española en su contexto románico*. Madrid: Arco Libros.
- Pastor Cesteros, Susana (2003): “El habla para extranjeros: su papel en la enseñanza de segundas lenguas”. En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 16, 2: 251-71. Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325355> ISSN 0213 2028
- Prieto, Pilar (2007): “Phonological phrasing in Spanish”. En Colina y Martínez-Gil (eds.): *Optimality-Theoretic Advances in Spanish Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quilis, Antonio (1984): *Métrica española*. Barcelona: Ariel.
- Quilis, Antonio (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Quilis, Antonio (2000): *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.
- Quilis, Antonio y Fernández, Joseph (1971): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes anglo-americanos*. Madrid: CSIC.
- Ravasio, Johannes (1638): *De Prosodia Libri IV*. Ginebra: Jakob Stoer.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. [En línea] Disponible en internet: <http://buscon.rae.es/draeI/>

- Real Academia Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. [En línea]. Disponible en internet: <http://buscon.rae.es/dpdI/>
- Real Academia Española (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa.
- Real Academia Española (2012): *Ortografía básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- Romero Gualda, Victoria (2000): *El español en los medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- Sánchez Griñán, Alberto (2006): “Dificultades del enfoque comunicativo en China”, *Actas del Primer Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de ELE, Mayo de 2006*. Disponible en internet: http://congresoELE.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48
- Sánchez Griñán, Alberto (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. ISBN: 8469158883. Disponible en internet: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10944;jsessionid=2CAF32F351B9177E128D93DDD5E95549.tdx2>
- Sánchez Griñán, Alberto (2009): “Estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos de español”. En *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Pekín, 1 a 3 de julio de 2009. Suplementos MarcoELE nº 8*. Disponible en internet: http://marcoELE.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf ISSN 1885 2211
- Sánchez Griñán, Alberto (2010): “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, en SÁNCHEZ Y MELO (coords.): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Sánchez Griñán, Alberto, Blanco Pena, José Miguel, Arriaga Agrelo, Nicolás, Chen, Zhi, Deza Blanco, Pablo, Vázquez Vázquez, Mercedes (2011): “Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante”, *SinoELE Monográficos 4*. Disponible en internet: <http://www.sinoELE.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf> ISSN: 2076-5533
- Santamaría Busto, Enrique (2007): “Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa”. *Interlingüística*, 17 (961-70). Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711> ISSN: 1134-8941
- Sayahi, Lofti (2005): “Language and identity among speakers of Spanish in Northern Morocco: Between ethnolinguistic vitality and acculturation”. *Journal of Sociolinguistics*, 9 (1): 95-107, febrero de 2005.
- Seco, Manuel, Andrés, Olivia, y Ramos, Gabino (2008): *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

- Sicilia, Mariano José (1832): *Lecciones elementales de ortología y prosodia*. Madrid: Imprenta Real.
- Tatlow, Didi Kirsten (2010): “Letter from China – Education as a Path to Conformity”, en *The New York Times*, 27 de enero de 2010. Disponible en internet: <http://www.nytimes.com/2010/01/27iht-letter.html>
- Toledo, Guillermo (2008): “Frasas fonológicas”. En *Ianua. Revista Philologica Romanica* 8: 1-18.
- Vázquez, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Villanueva, M^a Luisa (2010): “Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe”. En *MarcoELE*, Monográficos nº 10: *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua 2002*. Disponible en internet: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.villanueva.pdf ISSN 1885 2211
- Villaescusa Illán, Irene (2010): “Más allá de los pares mínimos. Ideas para integrar la pronunciación en la clase de ELE”. En *SinoELE Suplementos 3: Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula de ELE en China: dificultades y propuestas de aplicación. Pekín, 23, 24 y 25 de agosto de 2010*. Disponible en internet: <http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT Irene.pdf> ISSN: 2076-5533
- Wasserstrom, Jeffrey (2010): *China in the 21st Century*. Nueva York: Oxford University Press.
- Yu, Jian (2010): “Una educación sin corazón” (“无心的教育”, traducción de Daniel Méndez), en *Nanfang Zhoumo* (南方周末, *El Semanal Sureño*) Cantón, 6 de mayo de 2010. Disponible en internet: <http://www.zaichina.net/2010/06/11/una-educacion-sin-corazon/>; original: <http://www.infzm.com/content/44656>
- Zhang, Rui (2009): “La educación china me ha desquiciado” (“我被中国教育疯了”, traducción de Daniel Méndez), en *Nanfang Zhoumo* (南方周末, *El Semanal Sureño*). Cantón, 5 de febrero de 2009. Disponible en internet: <http://www.zaichina.net/2011/05/05/traduccion-la-educacion-china-me-ha-desquiciado/>; original: <http://www.infzm.com/content/23337>

6. Anexos

6.1. Anexo I:

Criterios de transcripción empleados en este trabajo

Hemos seguido la premisa establecida por Ochs (1979: 44) de emplear un sistema de transcripción selectivo, con una base clara.

1) Dado que nos interesa destacar las diferencias del habla con respecto a la escritura, hemos seguido la representación más cercana posible a la grafía convencional, manteniendo las letras del alfabeto ortográfico para representar los sonidos y permitir el contraste visual y reconocimiento fácil de las realizaciones orales respecto a las escritas. Hemos descartado el espacio ortográfico entre palabras y el uso de la letra hache, excepto en su combinación *ch* que representa ortográficamente el fonema africado palatal sordo en español; asimismo, hemos representado la conjunción copulativa *y* mediante la vocal *i*, con cuyo sonido se corresponde en el habla.

2) Hemos agrupado entre corchetes ([]) todo enunciado equivalente o inferior a un grupo fónico; cuando aparece más de un grupo fónico, cada separación marcada por corchetes equivale a pausa, ya sea de respiración o de sentido.

3) En los casos en que procede distinguir límites silábicos, los hemos señalado mediante punto (.) entre sílabas, como por ejemplo: *la cadena hablada* [la.ca.de.na.bla.da].

4) Hemos subrayado (_) las combinaciones vocálicas que resultaba pertinente destacar, por ejemplo: *la cadena hablada* [la.ca.de.na.bla.da].

5) Hemos colocado tilde (´) sobre el núcleo de cada sílaba tónica, sin distinguir si se trata de acento primario o secundario, puesto que ello no afecta a nuestro estudio, por ejemplo: *la cadena hablada* [la.ca.dé.na.blá.da].

6) Hemos representado en negrita aquellos sonidos consonánticos que quedan reforzados en la dicción, como *los sábados* [lo.sá.ba.dos], y colocado dos puntos (:) tras las vocales que se alargan ligeramente, como en *su último intento* [sú:l.ti.moin.tén.to].

El texto que no se corresponde con transcripciones sigue la normativa ortográfica actual (a pesar de polémica) publicada por la Real Academia Española en 2010.

6.2. Anexo II:

Palabras acentuadas e inacentuadas en español

(Extraído de Navarro Tomás, 2004b, *Quilis 1984 y 1999, y RAE 2011*)

Palabras que tienen sílaba tónica:

- **Sustantivos.** Excepción: en el caso de nombres propios compuestos, solo se percibe sílaba tónica en el segundo, por ejemplo: María del **Carmen**, José **Luis**, Juan **Diego**, Isabel **María**.
- **Adjetivos.** Excepción: en el caso de *medio + otro adjetivo*, solo se percibe sílaba tónica en el segundo, por ejemplo: medio **muerto**.
- **Pronombres tónicos**, es decir los que hacen función de sujeto o de complemento con preposición, por ejemplo: “**Aquel** es el chico del que te hablé”, “No me acuerdo de **tí**”, “Vosotros siempre tenéis prisa”...
- **Indefinidos:** “Alguna vez lo he visto”, “**Cierta** persona me ha preguntado por tí”...
- **Pronombres posesivos:** “Ese lápiz es **suyo**”, “Oh, patria **mía**”...
- **Demostrativos:** “Ese lápiz es **suyo**”, “**Estos** días no tengo hambre”...
- **Numerales:** “Hay **tres** personas en la clase”, “Tiene **veinte** años”... En el caso de numerales compuestos, sean cardinales u ordinales, solo se percibe sílaba tónica en el segundo, por ejemplo: Treinta y **dos**, vigésimo **segundo**.
- **Verbos.**
- **Adverbios.** En los adverbios acabados en *-mente*, se perciben dos sílabas tónicas: “Está **locamente** enamorado”, “Murió **trágicamente**”.
- **La preposición según:** “Según quien lo cuente, las versiones cambian”.
- Los interrogativos *qué, cuál, cuáles, quién, quiénes, dónde, cuándo, cuánto, cómo*.
- **Artículos indeterminados.**
- Las siguientes **conjunciones:**
 - las adversativas *no obstante, con todo, fuera de*
 - las disyuntivas *ora, ya, bien*
 - las consecutivas *así, en efecto, por tanto, por consiguiente, así que*
 - las temporales *apenas, aún no, no bien, luego que, antes que, después que, en tanto que*
 - las condicionales *a no ser que, con tal que*

las causales *ya que, dado que, puesto que*

las concesivas *por más que, a pesar de que, mal que*

No se percibe sílaba tónica en los siguientes tipos de palabras:

- artículos determinados,
- resto de preposiciones,
- resto de conjunciones,
- términos de tratamiento delante de sustantivo (*don Manuel, doctora Sánchez, sargento Pimienta*, etc.),
- resto de pronombres,
- adjetivos posesivos,
- que, cual, quien, donde, cuando, cuanto, como,
- los elementos que acompañan al núcleo de un vocativo.

Casos ambiguos:

- **Luego:** temporal = tónica // consecutiva = átona
- **Mientras:** adverbio = tónica // conjunción = átona
- **Más:** adverbio = tónica // nexos de relación = átona
- **Menos:** adverbio = tónica // nexos de relación = átona

Es preciso tener en cuenta que las palabras inacentuadas reciben acento en determinadas circunstancias: a) cuando se las menciona aisladamente o se las denomina, como por ejemplo, *la preposición 'de' (la preposición **de**)*; b) cuando se ejerce énfasis significativo, como en *no, ese es mi libro (no, **ese es mi libro**)*; c) cuando su acentuación procede por circunstancias rítmicas. Para una lectura detenida de sus casos y motivos, véase Hualde (2009).

6.3. Anexo III:

Combinaciones en la formación de sirremas

(Extraído de Quilis, 1999)

- **ARTÍCULO / DETERMINANTE + SUSTANTIVO** (*la casa* [lacása], *unos libros* [únoslíbros], *mi coche* [micóche], *esos días* [ésosdías]).
- **PRONOMBRE ÁTONO + ELEMENTO SIGUIENTE** (*te traigo un regalo* [te-traigo únregálo], *le di tus llaves* [ledí tuslláves]).
- **FÓRMULA DE TRATAMIENTO + SUSTANTIVO** (*don Francisco* [dónfrancisco], *Profesor Sánchez* [profesórsánchez], *Doctora López* [doctóralópez])²⁰.
- **ADJETIVO + SUSTANTIVO Y VICEVERSA** (*caballo blanco* [cabálloblánco], *verdes praderas* [vérdespraderas], *el niño chico* [elníñochíco], *su anciano padre* [suanciánopádre]).
- **SUSTANTIVO Y COMPLEMENTO DETERMINATIVO** (*clase de matemáticas* [clásedematemáticas], *el poema de Góngora* [elpoémadegóngora], *el viaje a Francia* [elviájeaFrancia]).
- **TIEMPOS COMPUESTOS DE VERBOS** (*he comido* [hécomído], *lo había visto* [lohabíavisto]).
- **PERÍFRASIS VERBALES** (*voy a cantar* [vóyacantár], *vine a verte* [víneavérte]).
- **ADVERBIO + VERBO / ADJETIVO / ADVERBIO** (*no sé* [nósé], *no te veo* [nótevéo], *muy alto* [múyálto], *tan rápido* [tánrápido], *muy bien* [múybién], *un poco lejos* [únpócoléjos]).
- **CONJUNCIÓN + ELEMENTO SIGUIENTE** (*quiero que te vayas* [quíero] [queteváyas], *lo veo y no lo creo* [lovéo] [ynólocréo], *pero es muy tarde* [peroés] [múytárde]).
- **PREPOSICIÓN + ELEMENTO SIGUIENTE** (*vivo en Madrid* [vívo] [enma-dríd], *disfruto con el estudio* [disfrúto] [conelestúdio], *este libro es para Pepe* [éstelíbro] [és] [parapépe]).

²⁰ Cuando se trata de vocativo, el título de tratamiento es átono, por ejemplo: ¡Buenos días, señor López! = *buénosdías señorlópez*, etc.

6.4. Anexo IV:

Diptongaciones vulgares y cultas de hiatos

(Extraído de Navarro Tomás, 2004b)

La diptongación de los adverbios *ahora*, *ahí* y *aún* es frecuente y característica de habla culta.

Las diptongaciones de hiatos constituidos por vocales abiertas son frecuentes y característicos de habla culta. Por ejemplo: [poeta] *poeta*.

Las diptongaciones de hiatos constituidos por vocal cerrada tónica y vocal abierta átona son características de habla vulgar. Por ejemplo: [rio] *río*.

Sin embargo, se admite la realización de tales hiatos como diptongos en habla culta si se lleva a cabo de manera esporádica y sobre palabras que no acaparen la atención principal de la frase.

Del mismo modo, la diptongación del grupo *ía* se considera vulgar si se realiza de forma frecuente, pero realizada esporádicamente y en posición secundaria de frase se admite como culta.

Se admite en habla culta la confusión de hiato *u-í* con diptongo *uí*.

6.5. Anexo V:

Esquema orientativo de combinaciones vocálicas

Los siguientes diptongos han de pronunciarse siempre en una sola sílaba fonológica:

ai/ái: *la inglesa* [lain.glé.sa] / *está incómodo* [es.táin.có.mo.do]

ei/éi: *estudiante ilustre* [es.tu.dían.tei.lús.tre] / *ve y dáselo* [véi.dá.se.lo]

oi/ói: *otro italiano* [ó.troi.ta.liá.no] / *se volvió insensato* [se.vol.vioin.sen.sá.to]

ia/iá: *mi amigo* [mia.mí.go] / *si algo me pasara* [siál.go.me.pa.sá.ra]

ie/ié: *si encuentras* [sien.cuén.tras] / *si eres bueno* [sié.res.bué.no]

io/ió: *si olvidas* [siol.ví.das] / *mi otro yo* [mió.tro.yó]

ua, ue, uo: *su abuelo* [sua.bué.lo], *tu edad* [tue.dád], *su horror* [suo.rrór]

ui, iu: *tu interés* [tuin.te.rés], *si hubiera sabido* [siu.bié.ra.sa.bí.do]

En interior de palabra, los hiatos *ía, ie, ío, úa, úe, úo* se deben pronunciar en dos sílabas distintas: *día* [día], *sonríes* [son.ríes], *tío* [tío], *grúa* [grúa], *continúe* [con.ti.núe], *búho* [búo]. Sin embargo, entre palabras, estos hiatos pueden diptongarse, como se muestra más abajo.

Las combinaciones *áe, eá, áo, oá, ae, ea, ao, oa, oe, eo* deben pronunciarse en una sola sílaba: *está en casa* [es.táen.cá.sa], *se ha roto* [seá.ró.to], *ha olvidado* [áol.vi.dá.do], *lo antes posible* [loán.tes.po.sí.ble], *la enciclopedia* [laen.ci.clo.pé.dia], *se asustó* [sea.sus.tó], *la oscuridad* [laos.cu.ri.dád], *otro amigo* [ó.troa.mí.go], *eso espero* [é.soes.pé.ro], *se olvidó* [seol.vi.dó].

Según criterios de énfasis o fluidez, los siguientes hiatos pueden diptongarse o no (téngase en cuenta el desplazamiento acentual en los casos en que procede):

ái (→ ái): *en la isla desierta* [en.laís.la.de.siér.ta] / [en.láis.la.de.siér.ta]

aú (→ áu): *para un amigo* [pa.raú.na.mí.go] / [pa.ráu.na.mí.go]

eí (→ éi): *te iba a decir* [teí.ba.de.cír] / [téi.ba.de.cír]

eú (→ éu): *de un amigo* [deú.na.mí.go] / [déu.na.mí.go]

oí (→ ói): *te lo iba a decir* [te.loí.ba.de.cír] / [te.lói.ba.de.cír]

ou (→ óu): *como un niño* [co.moú.ní.ño] / [co.móu.ní.ño]

ae (→ áe): *esa es mi madre* [é.saés.mi.má.dre] / [é.sáes.mi.má.dre]

ea (→ eá): *he avisado ya* [e.avi.sá.do.yá] / [eávi.sá.do.yá]

ao (→ áo): *para otra persona* [pa.raó.tra.per.só.na] / [pa.ráo.tra.per.só.na]

oa (→ oá): *miró hacia atrás* [mi.róa.cia.trás] / [mi.roáa.cia.trás]

oe (→ óe): *lo he visto* [loé.vís.to] / [lóe.vís.to]

oe: *no está* [nó.es.tá] / [nóes.tá]

eo (→ *eó*): *he olvidado* [é.ol.vi.dá.do] / [eól.vi.dá.do]

eo: *de otro modo* [de.ó.tro.mó.do] / [deó.tro.mó.do]

Los hiatos *ía, ie, ío, úa, úe, úo*, entre palabras, pueden diptongarse o no según criterios de fluidez o énfasis:

ía (→ *íá*): *salí a la pizarra* [sa.lí.a.la.pi.zá.rra] / [sa.liá.la.pi.zá.rra]

ie (→ *ié*): *allí estás bien* [a.llí.es.tás.bién] / [a.llié.s.tás.bién]

ío (→ *ió*): *vi oscuras sombras* [ví.os.cú.ra.sóm.bras] / [viós.cú.ra.sóm.bras]

úa (→ *uá*): *tú allí estás bien* [tú.a.llí.es.tás.bién] / [tuá.llié.s.tás.bién]

úe (→ *ué*): *tú estás tonto* [tú.es.tás.tón.to] / [tués.tás.tón.to]

úo (→ *uó*): *tú olvidas* [tú.ol.ví.das] / [tuól.ví.das]

6.6. Anexo VI:

Hiatos excepcionales

(Extraído de Cabré y Prieto, 2007, y Chitoran y Hualde, 2007)

Podemos clasificar los hiatos excepcionales según su realización se deba a influencia etimológica, a aspectos morfológicos, o a motivos prosódicos.

1. Hiatos excepcionales por causa morfológica

Se trata fundamentalmente de derivaciones morfológicas a partir de palabras que contienen un hiato, como es el caso de *riada* [ri.á.da], que mantiene el hiato de su raíz, *río*, aunque el acento pase de la vocal cerrada a abierta o incluso a otra sílaba, por lo que la pronunciación lógica sería diptongo. Otros casos como este son los de *diario* [di.á.rio], *dueto* [du.é.to], *criatura* [cri.a.tú.ra]...

Se aprecia también que en verbos cuya raíz de presente de indicativo contiene hiato, este se mantiene en otras desinencias y formas, aunque el acento se desplace a vocal abierta: es el caso de, por ejemplo, el verbo *evaluar*, que mantiene el hiato correspondiente a su raíz de presente de indicativo (*evalúo* [e.va.lú.o], *evalúas* [e.va.lú.as]...) en el pretérito indefinido (*evalué* [e.va.lu.é], *evaluaste* [e.va.lu.ás.te]...), el imperfecto (*evaluaba* [e.va.lu.á.ba], *evaluabas* [e.va.lu.á.bas]...), el infinitivo (*evaluar* [e.va.lu.ár]), el gerundio (*evaluando* [e.va.lu.án.do]) y el participio (*evaluado* [e.va.lu.á.do], y su forma femenina *evaluada* [e.va.lu.á.da] y ambos plurales). En otros casos, como en los verbos *aliar* y *confiar*, el hiato se extiende hasta los sustantivos correspondientes: *alianza* [a.li.án.za], *confianza* [con.fi.án.za].

Igualmente, los adjetivos y sustantivos formados mediante el sufijo *-al* tienden a realizarse con hiato cuando el sufijo viene precedido de *u*: *manual* [ma.nu.ál], *ritual* [ri.tu.ál], *virtual* [vir.tu.ál], *conceptual* [con.cep.tu.ál]; si bien no sucede con generalidad, ya que sí se realiza diptongo en otros casos: *puntual* [pun.tuál] y *visual* [vi.suál], por ejemplo.

2. Hiatos excepcionales por causa etimológica

Casos que se pueden alegar por influencia etimológica son las voces *biólogo* [bi.ó.lo.go], *cliente* [cli.én.te], *diablo* [di.á.blo], *diálogo* [di.á.lo.go], *hiato* [hi.á.to], *huida* [hu.í.da], *piano* [pi.á.no], *piojo* [pi.ó.jo], *triángulo* [tri.án.gu.lo]...

3. Hiatos excepcionales por causa prosódica

El acento inicial de palabras que empiecen por vocal determina que se realice hiato cuando la palabra precedente, que en la práctica totalidad de los casos se corresponde con determinante posesivo, acaba con vocal que permite diptongo: *mi héroe de la niñez* [mi.é.roe.de.la.ni.ñéz], *tu hora llegará* [tu.ó.ra.lle.ga.rá], *su época dorada* [su.é.po.ca.do.rá.da], *tu hacha de guerra* [tu.á.cha.de.gué.rra], *su área privada* [su.á.rea.privada], *ni amo ni odio* [ni.á.mo.ni.ó.dio]...