

Las combinaciones vocálicas del español en la expresión oral de universitarios chinos

Antonio Alcoholado Feltstrom

Universidad Jaime I y Universidad de Nanjing

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la destreza de expresión oral no recibe el tratamiento adecuado, principalmente a causa de:

- a) Mayor concentración, tanto por parte del profesor como del alumno (Alonso, 2012: 10) en la realización de sonidos aislados en el plano segmental, o en unidades léxicas, que en la combinación de los mismos en la cadena hablada y en los fenómenos suprasegmentales que la caracterizan (Cortés, 2002: 9).
- b) Falta de criterios ortológicos, dado que la fonética y la fonología se han dedicado principalmente a describir, sin preocuparse por aspectos normativos en cuanto a la corrección en el habla (Paraíso, 2000: 21); los profesores de ELE no disponemos de referencias o pautas de corrección fiables con las que trabajar la expresión oral de nuestros alumnos.
- c) Influencia de la lectoescritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: nuestros alumnos acceden al español, principalmente, por medio de muestras escritas, y nosotros mismos como profesores solemos partir de materiales impresos. Ello fomenta la imitación de rasgos propios de la escritura en la realización oral, cuando, por el contrario, el habla tiene sus propios rasgos que se alejan de los modelos escritos (Navarro Tomás, 2004: 10 y 66; Real Academia Española –RAE–, 2012: xxii).

Por estos tres motivos, pasamos por alto errores de nuestros alumnos que afectarán a su capacidad e imagen profesional y laboral, tal como advierte el Instituto Cervantes (IC) en su *Plan curricular* (PCIC), que insiste además en que la atención a la forma, en la expresión oral, es “simplemente imprescindible” (IC, 2007a:165).

La finalidad de este trabajo es tratar la importancia, desde el punto de vista de la corrección, de las combinaciones vocálicas en el habla española y las dificultades que su desconocimiento plantea a los estudiantes de ELE en las universidades de la R. P. China, y asimismo proponer acciones necesarias para mejorar los resultados de nuestros alumnos en la destreza de expresión oral.

2. PLANTEAMIENTOS Y REQUISITOS, POR PARTE DE LAS INSTITUCIONES IMPLICADAS EN EL CONTEXTO, EN LA EXPRESIÓN ORAL

Las universidades de la China Continental tienen como referencia, para los estudios superiores de español, el currículo elaborado por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, entidad responsable asimismo de los exámenes de nivel correspondientes a segundo y cuarto cursos de la carrera de Estudios Hispánicos, que determinan en gran medida la percepción del éxito académico de nuestros alumnos (Chang, 2004: 6 y 8).

Por otro lado, el Instituto Cervantes ofrece sus certificados DELE, cuyas pruebas se pueden realizar en Pekín y Shanghái (también en Hong Kong, pero escapa al contexto académico de nuestro estudio), y que además de representar una vía alternativa para medir la competencia lingüística de nuestros alumnos en español, son requisito para la realización estudios de grado y de posgrado en diversas universidades españolas.

Contamos con la traducción de los principios generales del currículo al español (Chang, 2004), que expresan la voluntad de propiciar un aprendizaje equilibrado con respecto a las destrezas comunicativas, y plantean el uso de herramientas filológicas (aunque sin definir cuáles ni cómo emplearlas) para el progreso gradual, independiente y multidisciplinario del alumno en sus habilidades de comunicación (Chang, 2004: 2-4).

En la expresión oral, concretamente en lo que respecta a la articulación del habla, el currículo espera los siguientes objetivos por curso (Chang, 2004: 5-6):

1. En primer curso, dominio de técnicas básicas de lectura en voz alta y conocimiento de las reglas fonéticas.
2. En segundo curso, pronunciación correcta y natural tanto en el habla espontánea como en la lectura en voz alta.
3. En tercer curso, capacidad de lectura de textos desconocidos sin que se perciba dificultad, y manejo espontáneo de las uniones de unidades morfológicas en la cadena hablada.
4. En cuarto curso, expresión fluida y acentuación natural.

Estos objetivos son, sin duda, ambiguos: no se nos ofrecen criterios para evaluar qué pronunciación cabe considerar como "natural" en estudiantes de segundo curso, ni si existe alguna progresión o diferencia entre dicha pronunciación natural y la "acentuación" que cabe esperar en cuarto.

Insistimos, además, en que no especifican de qué "herramientas filológicas" puede servirse el alumno para su trabajo gradual y autónomo, ni orientan siquiera en su búsqueda.

Por su parte, los manuales de examinador de las pruebas DELE establecen los siguientes requisitos en la articulación de los candidatos, según los distintos niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER):

1. A1: discurso discontinuo pero coherente, que se sigue con cierto esfuerzo.
2. A2: discurso continuo con pausas evidentes.
3. B1: notables pausas para organizar gramaticalmente el discurso, pronunciación inteligible pese a acento extranjero y errores esporádicos¹.
4. B2: ritmo uniforme con escasas pausas largas, pronunciación inteligible pese a acento extranjero y errores esporádicos².
5. C1: fluidez y espontaneidad, eficacia en situaciones sociales y profesionales, con pronunciación clara y natural.
6. C2: fluidez y espontaneidad, aportando con precisión matices de significado mediante variaciones de entonación, con pronunciación clara y natural.

Tampoco es explícito el IC en este caso, dejando a la arbitrariedad del examinador la evaluación de lo que cabe esperar por fluidez y espontaneidad en dos niveles distintos, o si debe haber diferencia o gradación alguna con respecto al acento extranjero y los errores esporádicos (y qué cabe entender por tales) en el paso de B1 a B2; o entre la pronunciación clara y natural de C1 y la de C2, o qué rasgos determinan la claridad y naturalidad que cabe esperar en candidatos de estos niveles.

Todas estas imprecisiones, por parte tanto de la institución china como de la española, reflejan la falta de atención que la enseñanza de ELE presta a la producción oral en general, y concretamente a la corrección en esta, como señalábamos en la introducción.

¹ De acuerdo con los criterios para las nuevas pruebas de nivel B1, en vigor a partir de agosto de 2013.

² Según los criterios para las nuevas pruebas de B2, en vigor junto con las de B1.

3. EL TRABAJO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN ESPAÑOL MODERNO

Presentado como “material de enseñanza de español oral y escrito”, da sin embargo prioridad a los contenidos gramaticales y léxicos (Sánchez, 2008: 103-6), aunque no sigue criterios normativos de la RAE ni de la Asociación de Academias de la Lengua Española (Anglada y Zhang, 2012).

Se espera una nueva edición, revisada y con espacio para muestras y prácticas comunicativas (Anglada y Zhang, 2012: 49), disponible a partir del verano de 2013.

En la edición en uso hasta la redacción de este artículo, el primer volumen dedica la mayor parte de sus primeras nueve lecciones a la fonética, trabajando sonidos aislados (Sánchez, 2008: 106; Anglada y Zhang, 2012: 50). Solamente al final de la primera lección se presta atención a la cadena hablada, introduciendo los conceptos de “sinalefa” y “encadenamiento” (Dong y Liu, 2008: 13), con los que se intenta cubrir la explicación sobre dos rasgos característicos del habla española: la resilabación y la tendencia antihiática en las combinaciones de vocales, que trataremos con detenimiento en los epígrafes 5, 6 y 7.

La explicación de estos rasgos abarca media página del manual; la práctica se realiza mediante un ejercicio (otra media página) en esa misma lección, y otro ejercicio (media página, de nuevo) en la sección de repaso de las primeras dos lecciones (Dong y Liu, 2008: 17 y 36-7). Una página y media en total, entre las ciento cuarenta y siete que ocupan las nueve lecciones dedicadas principalmente a la pronunciación: reflejo, en el contexto universitario chino continental, de la escasa atención que otorgamos en la enseñanza del español a la realización de sonidos en la cadena hablada.

Tampoco se explicita en el manual herramienta filológica alguna con la que el estudiante pueda guiar independientemente su trabajo de la expresión oral, pese a los requisitos del currículo.

Cabe señalar la presencia de audiciones que no están vinculadas a ninguna práctica por parte del alumno (Sánchez, 2008: 107), y de un ejercicio de memorización textual en cada lección, sin pautas de dicción que orienten al aprendiz y le sirvan para evaluar sus esfuerzos, por lo que la práctica oral tiene como finalidad única la memorización en sí misma (Sánchez, 2008: 108), sin considerar corrección ni fluidez.

4. UNIDADES DEL DISCURSO ORAL

A diferencia del discurso escrito, en el que visualmente se distingue cada unidad léxica por su separación de las demás mediante espacios en blanco, el hablado se estructura en grupos fónicos: sucesiones de sonidos encadenados, delimitados únicamente por pausas (Gili Gaya, 1988: 92; Quilis, 1999: 374; Navarro Tomás, 2004: 30; RAE, 2011: 18).

Dentro del grupo fónico, se distinguen otras dos unidades: la sílaba, y la palabra fonológica. Esta última consiste en una o más unidades léxicas, agrupadas en torno a un acento principal (RAE, 2011: 68). *Por ejemplo* constituye una palabra fonológica:

por, que carece de acento, necesita apoyarse en *ejemplo* para articularse, resultando ambas unidades léxicas en una sola palabra fonológica: [po.re.jém.plo]³.

También se aglutinan en una sola palabra fonológica dos o más unidades léxicas que tengan acento, como *una sola palabra* [ú.na.só.la.pa.lá.bra], en cuyo caso uno de los acentos es el primario y posee mayor intensidad que el resto (RAE, 2011: 356). Dentro del grupo fónico, la palabra fonológica representa una unidad sintáctica, tonal, y de sentido (Quilis, 1999: 372-3).

La sílaba es la unidad mínima del discurso oral, tanto en la producción como en la percepción del mismo (Alarcos, 1999: 36-7; Quilis, 1999: 360; Navarro Tomás, 2004: 28; RAE, 2011: 16). Cada sílaba se corresponde con un impulso muscular y articulatorio (Gili Gaya, 1988: 93-4), lo que permite distinguirla con facilidad.

En español se distinguen sílabas tónicas de sílabas átonas, según tengan acento o no, siendo este un elemento prosódico asociado a la sílaba (RAE, 2011: 41, 105, 355); el acento tiene función distintiva, pues otorga diferente significado a combinaciones de sonidos idénticas entre sí (término / termino / terminó), y función culminativa, pues permite agrupar sílabas en palabras fonológicas (Quilis, 1999: 388-90).

El acento de la última sílaba tónica del grupo fónico (sílaba tónica final, o prepausa) es el acento prominente, que culmina la entonación y permite predecir la pausa (Prieto, 2007: 42).

Para continuar, es preciso tener en cuenta la estructura propia de la sílaba, que consta de núcleo y márgenes (Alarcos, 1999: 38; Quilis, 1999: 362; RAE, 2011: 288). El núcleo, en español, se corresponde siempre con un sonido vocálico, y puede constituir sílaba por sí mismo (RAE, 2011: 288-90), como es el caso de la primera sílaba de *avión* [a.vión].

En caso de haber margen, este se corresponde con consonantes o semiconsonantes. Por ejemplo, cada una de las sílabas de la palabra *margen* presenta su núcleo (*a*, *e*) y dos márgenes, anterior (*m*, *g*) y posterior (*r*, *n*). Las de *sílaba*, en cambio, presentan solamente margen anterior (*s*, *l*, *b*). A las sílabas con margen posterior se las denominan *cerradas*, y a las que no lo tienen, *abiertas* (RAE, 2011: 291).

Antes de seguir adelante, conviene resaltar que, a partir del conocimiento teórico y práctico de estas tres unidades discursivas, se pueden diseñar herramientas filológicas con las que, de acuerdo con el currículo, el estudiante universitario de español en la China Continental trabaje aspectos básicos del habla española, como los que veremos a continuación.

³ El Anexo I explica los criterios de transcripción empleados en este trabajo.

5. LA RESILABACIÓN

Los límites silábicos entre palabras distintas, que visualmente, mediante la ortografía, quedan en interior de palabra, se modifican y desplazan sin embargo en la realización oral (RAE, 2011: 326).

Es el caso, por ejemplo, de la secuencia *dos amigos*, que gráficamente permite delimitar con claridad las dos unidades léxicas, pero que en la cadena hablada modifica la estructura que presenta en la grafía: [dó.sa.mí.gos]. Obsérvese el comienzo de este párrafo, *es el caso, por ejemplo*, que presenta esta situación en dos ocasiones: [é.sel.cá.so.po.re.jém.plo].

Este fenómeno recibe el nombre de resilabación (Navarro Tomás, 2004; RAE, 2011), puesto que altera nuestra percepción visual de la sílaba escrita, cuyos límites se desplazan en la cadena hablada:

El tronco del árbol [el.trón.co.de.lár.bol]

En ese lugar están mis hermanos [e.né.se.lu.gá.res.tán.mi.ser.má.nos]

Representando los sonidos vocálicos como **v** y los consonánticos como **c** (Alarcos: 1999: 38), se pueden establecer las siguientes reglas básicas para la resilabación (Navarro Tomás, 2004: 172-9; RAE, 2011: 326-31):

1. Cuando encontramos 3 sonidos continuos **vcv**, su pronunciación los separará en dos sílabas con la estructura **v.cv**: *bien hecho* → [bié.né.cho]; *más alto* → [má.sál.to]; *aquel otro* → [a.qué.ló.tro].
2. Dos consonantes iguales se pronuncian como una sola, ligeramente reforzada: *las suelas* → [la.sué.las]; *el libro* → [e.lí.bro].

El fenómeno de la resilabación podría explicarse por el hecho de que, en español, el 66,19% de las sílabas son abiertas, es decir, que presentan la estructura **cv** o **ccv** (Quilis, 2000: 67), por lo que tienden a agruparse de este modo en la cadena hablada.

En todo caso, la resilabación prueba la distancia (referida en la introducción de este artículo) que media entre la representación escrita del español y el habla, pese a que la ortografía española intenta representar lo más fielmente posible la dicción (RAE, 2012: xxii).

Dado el peso de las muestras escritas en el aprendizaje de ELE, este rasgo característico de la articulación presenta dificultad a sus aprendices, y esta dificultad se constata en la percepción de escasa naturalidad en la realización oral de los estudiantes chinos de español (Cortés, 2009: 189).

Según la experiencia propia como profesor y como examinador DELE en este contexto, los aprendices chinos tienden en efecto a fosilizar su articulación de acuerdo con la representación escrita de las unidades léxicas. Lo que es absolutamente comprensible, dado que su manual de referencia de español no dedica más que una página y media al trabajo de la resilabación, como hemos visto en el epígrafe anterior.

Las dos reglas expuestas arriba podrían identificarse como parte de las “reglas fonéticas” que el currículo exige para primer curso; y, más allá, emplearse como herramienta filológica para el estudio y práctica de la expresión oral.

6. COMBINACIONES VOCÁLICAS EN LA CADENA HABLADA

Cuando dos o más vocales se hallan en contigüidad, pueden formar parte de la misma sílaba, en cuyo caso se trata de una combinación tautosilábica, o por el contrario hallarse en sílabas diferentes, constituyendo entonces una combinación heterosilábica (RAE, 2011: 332).

Las cinco vocales del español, según se distribuyen sus puntos de articulación en la boca (*e*, *a* y *o* en el interior, *i* y *u* en la periferia), se han distinguido como *abiertas* y *cerradas*, respectivamente (Gili Gaya, 1988; Alarcos, 1999; Navarro Tomás, 2004); las vocales cerradas pueden cumplir la función de semiconsonantes y constituir margen silábico.

La Real Academia emplea los términos *vocales plenas* para las que hacen de núcleo silábico, y *vocales marginales* para las que se hallan en margen de sílaba (RAE, 2011: 333).

Se concibe, por tanto, que *i* y *u* pueden ser tanto núcleo como margen silábicos. A continuación repasamos las diferentes combinaciones de vocales (según Alarcos, 1999; Quilis, 1999; Navarro Tomás, 2004; y RAE, 2011):

1. Diptongos y triptongos (tautosilábicas): combinaciones entre una vocal plena (núcleo) y una o dos marginales; si se trata de sílaba tónica, el acento recae sobre la vocal nuclear. Se distingue entre diptongos crecientes, en los que la vocal marginal ocupa el margen anterior de la sílaba (*dios* [diós], *huevo* [ué.co], *agua* [á.gua]), y diptongos decrecientes, en los que la vocal marginal ocupa el margen posterior (*hoy* [ói], *rey* [réi], *Agosto* [au.gús.to]). En el caso de los triptongos, hay vocal marginal en ambas posiciones (*guay* [guái], *viéira* [viéi.ra]).
2. Hiatos (heterosilábicas): las vocales contiguas constituyen, cada una, núcleo de sílabas distintas; es el caso de combinaciones entre vocales abiertas (*poeta* [po.é.ta], *aéreo* [a.é.re.o], *línea* [lí.ne.a]) o entre abierta y cerrada tónica (*todavía* [to.da.ví.a], *ahí* [a.í], *sonríe* [son.rí.e]).

3. Reducciones (tautosilábicas): vocales iguales, que se suelen pronunciar como una sola si ello no da lugar a confusión (*alcohol* [al.cól], *preescolar* [pre.s.co.lár]); en casos susceptibles de confusión, se alarga la vocal (*azar* [a.zár] / *azahar* [a.zá:r]), sin llegar a articular dos sílabas, para evitar el esfuerzo que supone el hiato (como se verá en el siguiente epígrafe).

Téngase en cuenta que, en la producción oral, al encadenar unidades léxicas en palabras fonológicas y grupos fónicos, se producen estas combinaciones también entre palabras que, en la escritura, aparecen separadas por espacios en blanco:

1. Diptongos y triptongos: *mi amigo inglés* [mia.mí.goin.glés], *agua y zumo* [á.guai.zú.mo].
2. Hiatos: *la isla* [la.ís.la], *te vi el otro día* [te.ví.e.ló.tro.dí.a].
3. Reducciones: *te he visto* [té:.vís.to], *una amiga* [ú.na.mí.ga].

El peso de la lectoescritura en el aprendizaje de ELE en las universidades chinas favorece la confusión entre percepción visual del texto y realización oral de la lengua, por lo que los aprendices tienden a combinar de manera heterosilábica todas las vocales que encuentran en posición contigua, convirtiendo en hiatos toda sucesión de vocales entre palabras.

Esto agrava la falta de naturalidad referida en el epígrafe anterior, y podría evitarse mediante el empleo de conceptos teóricos y modificaciones conscientes, a mano, por parte del estudiante sobre el texto escrito, a modo de herramienta filológica, para el trabajo práctico de la realización hablada.

7. LA TENDENCIA ANTIHIÁTICA DEL ESPAÑOL

Se da en el habla española un fenómeno común a las lenguas románicas, si bien en unas es más fuerte que en otras (Chitoran y Hualde, 2007: 40-42), que tiende a transformar los hiatos en combinaciones tautosilábicas, es decir, a unir en una sola sílaba vocales que, según los preceptos gramaticales, se corresponderían con sílabas distintas.

Este fenómeno, denominado *tendencia antihiática* (IC, 2007a; RAE, 2011), representa una contradicción entre gramática y uso, y refleja en su más alto grado la diferencia existente entre grafía y dicción.

Observemos el caso de la palabra *línea*, utilizada como ejemplo de hiato en el epígrafe anterior: las vocales *e* y *a* son plenas, por lo que cada una habría de constituir núcleo, en sílabas distintas; de hecho, la ortografía española requiere tilde en la primera sílaba, pues se entiende que la palabra consta de tres y es esdrújula; pero, por

el contrario, la realización oral de esta palabra es llana, puesto que *e* y *a* se combinan en una misma sílaba, reduciendo las tres sílabas gramaticales de la palabra a únicamente dos (Gómez Torrego, 2007: 35): [lí.nea].

Lo mismo sucede, por ejemplo, con *aéreo* [a.é.reo], también empleada antes, o con *núcleo* [nú.cleo], *héroe* [é.roe], o con palabras llanas y agudas como *coherente* [co.e.rén.te] o *aeroespacial* [ae.roes.pa.ciál].

En cada sílaba afectada por la unión de vocales se produce una diptongación en la que solo una de las dos vocales plenas es, en efecto, núcleo; la otra es margen silábico, lo que contradice el precepto gramatical de que solamente las vocales cerradas *i* y *u* pueden situarse en margen de sílaba.

La valoración normativa que de la tendencia antihiática hacen distintas autoridades es también contradictoria: mientras que Navarro Tomás y Quilis defienden que se trata de un hecho constante de habla, y por ello normativo, Alarcos y la Real Academia manifiestan reservas, describiendo el fenómeno como propio de habla vulgar en España, si bien lo admiten como rasgo culto en América (valoración paradójica en sí misma que, además, despierta susceptibilidades).

En un estudio pormenorizado del fenómeno (Alcoholado, 2012) se constata, sin embargo, que el discurso de dos académicos de número (Ana María Matute y Mario Vargas Llosa), en sendos actos solemnes, muestra mayor porcentaje de antihiatismo (reducción de hiatos a una sola sílaba) que de hiatismo (mantenimiento de combinaciones heterosilábicas); sorprende además que, en contra de lo expresado por la Real Academia, el porcentaje de diptongación de hiatos es mayor en el discurso de la académica española que en el del peruano.

Técnicamente, la tendencia antihiática se realiza por medio de dos de los llamados *fenómenos métricos*, rasgos de pronunciación corriente que se reflejan en la versificación (Domínguez Caparrós, 2007: 113, 204, 217 y 400): la sinéresis y la sinalefa.

La sinéresis consiste en la diptongación de hiatos en interior de palabra: el caso de la palabra *línea*, expuesto arriba. La sinalefa se da entre unidades léxicas distintas que se suceden en el grupo fónico, por ejemplo:

Está en la escuela [es.táen.laes.cué.la]

Hablemos de otro asunto [a.blé.mos.deó.troa.sún.to]

Me han hecho otra oferta [meá.né.chó:.trao.fér.ta]

El acento prepausa, que como hemos visto antes es el predominante en el grupo fónico, suele impedir la sinalefa (y asimismo la reducción) y mantener el hiato⁴ (Aguilar, 2010: 28-30):

Hace ahora cinco años [á.cea.ó.ra.cín.co.á.ños]

No estamos hablando de eso [nóes.tá.mo.sa.blán.do.de.é.so]

La realización de la sinalefa no obedece a reglas precisas⁵ (Navarro Tomás, 2004: 149), y se evita cuando el hablante desea enfatizar determinadas palabras entre las que se suceden en el grupo fónico. Este énfasis, sin embargo, deteriora la fluidez del discurso y se percibe como artificioso (Navarro Tomás, 2004: 153-4; Domínguez Caparrós, 2007: 113-4 y 205).

Desde el punto de vista fisiológico, la tendencia antihiática obedece a un principio de economía que reduce el gasto de aire y el esfuerzo muscular en la dicción (Quilis, 1999: 190). Psicológicamente, favorece la atención del oyente al incrementar el ritmo del mensaje hablado (Esgueva, 1998: 146).

Dadas las expectativas del currículo universitario chino y los requisitos para los certificados DELE, según hemos visto en el segundo epígrafe (“expresión fluida”, “ritmo uniforme”, etc.), la tendencia de los aprendices chinos de ELE a separar palabra por palabra al hablar español, sin atender a la resilabación ni a las combinaciones vocálicas, impide cumplir con los objetivos de aprendizaje en lo que a expresión oral se refiere, produciendo por el contrario un discurso entrecortado, permanentemente enfático, que en nada se corresponde con la naturalidad esperada y además puede irritar la atención del oyente.

Dado también que el currículo contempla, aunque indefinidamente, el uso de herramientas filológicas por parte del aprendiz, se puede extrapolar el estudio de los fenómenos métricos al análisis y práctica del habla española (Alcoholado, 2012b): estos pueden guiar el desarrollo de la expresión oral de acuerdo con los rasgos normales de la pronunciación española (Domínguez Caparrós, 2007: 113, 204, 217 y 400).

Resulta, en definitiva, imprescindible y prioritario el trabajo urgente de estos rasgos esenciales del habla española, que podemos identificar como esas reglas fonéticas básicas a las que alude el currículo, y que de hecho vienen tratadas, aunque de manera insuficiente, en la primera lección del manual *Español Moderno*, siendo preciso que se expongan con claridad, progresión y profundidad filológica a los estudiantes de español en las universidades chinas.

⁴ A menos que el grupo fónico se interrumpa arbitrariamente, lo que es frecuente en el habla espontánea.

⁵ Con carácter meramente orientativo, el Anexo II ofrece un esquema general de combinaciones vocálicas en interior de grupo fónico. Para una lectura en mayor detalle sobre los límites y excepciones de la tendencia antihiática, remitimos a Alcoholado (2013).

8. LA TENDENCIA ANTIHIÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (IC, 2007a: 168) agrupa los seis niveles contemplados por el *Marco Común Europeo de Referencia* en tres fases, respectivamente “fase de aproximación” (A1 y A2), “fase de profundización” (B1 y B2), y “fase de perfeccionamiento” (C1 y C2).

Ya para los niveles de la primera fase, este plan curricular expone al aprendiz el conocimiento de la tendencia antihiática, que el Instituto Cervantes aprecia “fuerte en el habla coloquial” (IC, 2007a: 178).

Para los niveles intermedios, retoma las consideraciones sobre la tendencia antihiática e introduce los conceptos de sinéresis y sinalefa (IC, 2007b: 141-2). También detalla las diferentes combinaciones posibles en el enlace de vocales en posición contigua (IC, 2007b: 146-7).

En la tercera fase, profundiza tanto en los aspectos formales (alteración vocálica debida a la reducción silábica) como psicológicos de la tendencia antihiática (IC, 2007c: 139-40 y 145-6).

El hecho de que el Instituto Cervantes dé cabida específicamente a este fenómeno característico del habla en la enseñanza de ELE en todos los niveles, y muestre el propósito de que los aprendices de español lo distingan y ejerciten, refuerza nuestra certeza de que es necesario aumentar la atención y práctica por parte de nuestros alumnos, en el aula y fuera de ella, de la tendencia antihiática como factor determinante del comportamiento de las combinaciones vocálicas en la cadena hablada del español.

Sería de máximo interés, sin embargo, que estas consideraciones del PCIC se vieran reflejadas en los criterios de evaluación (o al menos en la formación de examinadores) de las pruebas orales de los certificados DELE, puesto que son indicadoras del dominio comunicativo y de la fluidez discursiva de los candidatos.

Igualmente, sería idóneo que el currículo universitario para estudios superiores de español especificase el papel de las combinaciones vocálicas y su funcionamiento en los contenidos de aprendizaje y ejercicio de la expresión oral, y que se elaborasen y publicasen materiales acordes a los diferentes cursos para la exposición y trabajo graduales, desde la teoría y en la práctica, según los distintos niveles por los que se desarrolla la competencia de los estudiantes en este contexto.

Por último, es preciso tener en cuenta que los profesores posiblemente carezcamos de recursos teóricos y prácticos con los que afrontar el tratamiento de las combinaciones vocálicas en el aula; algún curso breve y específico de actualización, junto con la publicación de materiales para el trabajo con los alumnos, sería necesario.

9. CONCLUSIÓN

Se espera de nuestros alumnos (si bien con indicaciones ambiguas) fluidez y naturalidad en la producción oral; sin embargo, ni los materiales a su alcance ni nuestra competencia docente pueden garantizar el cumplimiento de tales objetivos.

Como uno de los rasgos esenciales de discurso fluido, el dominio práctico de las combinaciones vocálicas en la cadena hablada ayudaría a los estudiantes universitarios de español en la China Continental a alcanzar la competencia oral esperada, por lo que su trabajo en profundidad es recomendable.

Para ello, necesitamos dotarles de una base teórica y herramientas prácticas que les permitan el reconocimiento y ejercicio apropiados en cada nivel de aprendizaje, lo que requiere materiales específicos y actualización docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Lourdes (2010): *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros. Impreso.
- Alarcos Llorach, Emilio (1999): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. Impreso.
- Alcoholado Feltstrom, Antonio (2012): “La tendencia antihiática del español: descripción, uso en registros formales y proyección en la enseñanza de ELE”. *RedELE*. 2012. Número 24. Web. Fecha de consulta: 14/06/2013.
- 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”. *SinoELE*. 2012. 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*. Web. Fecha de consulta: 14/06/2013.
- Alcoholado Feltstrom, Antonio (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”. *SinoELE*. 2013. Suplementos, número 8. Web. Fecha de consulta: 14/06/2013.
- Alonso, Encina (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar (volumen II)*. Madrid: Edelsa. Impreso.
- Anglada Escudé, Mariona y Zhang, Xiaoxiao (2012): “El método Español Moderno (vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical”. *SinoELE*. 2012. Número 6. Web. Fecha de consulta: 14/06/2013.
- Chang, Fuliang (2004): “¿Qué estudian los alumnos de español en China?” *RedELE* [en línea]. 2004. Número especial diciembre 2004: *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004)*, organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Web. Fecha de consulta: 15/04/2011.
- Chitoran, Ioana y Hualde, José Ignacio (2007): “From hiatus to diphtong: the evolution of vowel sequences in Romance”. *Phonology* 24: 37-75. Impreso.

- Cortés Moreno, Maximiano (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen. Impreso.
- Cortés Moreno, Maximiano (2009): “Chino y español: un análisis contrastivo”, en A. Sánchez y M. Melo, (coords.) (2009): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur. Impreso
- Domínguez Caparrós, José (2007): *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza. Impreso.
- Dong, Yansheng y Liu, Jian (2008): *Español Moderno. Volumen I*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press. Impreso.
- Esgueva Martínez, Manuel (1998): “La sinalefa en la rítmica”. *Epos*, 14: 89-149. Impreso.
- Gili Gaya, Samuel (1988): *Elementos de fonética general*. Madrid: Gredos. Impreso.
- Gómez Torrego, Leonardo (2007): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros. Impreso.
- Instituto Cervantes (2007a): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva. Impreso.
- Instituto Cervantes (2007b): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Biblioteca Nueva. Impreso.
- Instituto Cervantes (2007c): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1-C2*. Madrid: Biblioteca Nueva. Impreso.
- Navarro Tomás, Tomás (2004): *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC. Impreso.
- Ochs, Elinor (1979): “Transcription as Theory”, en E. Ochs y B. SCHIEFFELIN, (eds.) (1979): *Developmental Pragmatics*. Nueva York: Academic Press. Impreso.
- Paraíso Almansa, Isabel (2000): *La métrica española en su contexto románico*. Madrid: Arco Libros. Impreso.
- Prieto, Pilar (2007): “Phonological phrasing in Spanish”. En S. Colina y F. Martínez-Gil (eds.) (2007): *Optimality-Theoretic Advances in Spanish Phonology*. Amsterdam: John Benjamins. Impreso.
- Quilis, Antonio (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. Impreso.
- Real Academia Española (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa. Impreso.
- Real Academia Española (2012): *Ortografía básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa. Impreso.
- 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. Web. Fecha de consulta: 14/06/2013.

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.

2) 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.

3) 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.

4) 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].

5) Hemos subrayado (_) las combinaciones vocálicas, o de consonantes y vocales por resilabación, que resultaba pertinente destacar, por ejemplo: *la cadena hablada* [la.ca.de.na.bla.da]; *el hambre* [e.lám.bre].

6) 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].

7) 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].

ANEXO II

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.dián.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] / *ni antes ni después* [nián.tes.ni.des.pués]

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

io/ió: *si olvidas* [siio.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* [siiu.bié.ra.sa.bí.do]

En interior de palabra, los hiatos *ía, íe, 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.rró.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):

aí (→ 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* [te.í.ba.de.cír] / [téi.ba.de.cír]

eú (→ éu): *de un amigo* [de.ú.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] / [eá.vi.sá.do.yá]

aó (→ *áo*): *para otra persona* [pa.ra.ó.tra.per.só.na] / [pa.ráo.tra.per.só.na]

óa (→ *oá*): *miró hacia atrás* [mi.ró.a.cia.trás] / [mi.roá.cia.trás]

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

óe: *no está* [nó.es.tá] / [nóes.tá]

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

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

Los hiatos *ía, íe, 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]

íe (→ *íé*): *allí estás bien* [a.llí.es.tás.bién] / [a.liés.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.liés.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]