

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

TESIS DOCTORAL

**LAS DESTREZAS ORALES DEL ESPAÑOL DE LOS
ESTUDIANTES SINOHABLANTES: LA INFLUENCIA DE LA
FLEXIÓN MORFOLÓGICA Y EL ENLACE FONÉTICO EN LA
FLUIDEZ**

Presentada por

Xiaoyu Chen

Directora

Prof^a Dra. María Elena Bajo Pérez

Salamanca, 2022

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

**LAS DESTREZAS ORALES DEL ESPAÑOL DE LOS
ESTUDIANTES SINOHABLANTES: LA INFLUENCIA DE LA
FLEXIÓN MORFOLÓGICA Y EL ENLACE FONÉTICO EN LA
FLUIDEZ**

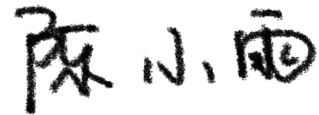
V.º B.º

La Directora de la Tesis

Firmado por BAJO PEREZ MARIA ELENA - 09746593K el día 28/09/2022 con un certificado emitido por AC FNMT Usuarios

Fdo. Prof^a Dra. María Elena Bajo Pérez

La Doctoranda



Fdo. Xiaoyu Chen

Salamanca, 2022

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar esta oportunidad para expresar mi sincero agradecimiento a la Dra. María Elena Bajo Pérez, directora de la presente tesis, por su apoyo y ayuda durante la elaboración de este trabajo, por su ánimo y confianza a lo largo de estos años, y por su paciencia en la revisión y corrección de toda la tesis.

Y debo agradecer especialmente a mis padres, a Yufei Sun por su apoyo y compañía, que han sido mi sostén espiritual firme durante estos años.

A los profesores y profesoras del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Nanchang, sobre todo, a Adolfo Varela Arrabal, quien me ha ayudado en la revisión de artículos y en la realización del experimento.

A los estudiantes que han participado en los cuestionarios y pruebas llevados a cabo en esta tesis.

Por último, pero no menos importante, a los amigos que me han ofrecido apoyos constantes en la vida y consejos valiosos en la investigación, sobre todo, a Bowen Gai, Wenxuan Gao, Liang Xu, Ruonong He, Yutong Xue y Ruizhe Fang.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
ÍNDICE	5
ÍNDICE DE TABLA	11
ÍNDICE DE FIGURA	16
ÍNDICE DE GRÁFICO	17
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I. LAS DESTREZAS ORALES. LA FLUIDEZ	26
1. Las destrezas orales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas	27
1.1 Sobre las destrezas orales	27
1.1.1 La definición	27
1.1.2 Las características y la clasificación de la expresión oral	30
1.2 El proceso de la producción oral	31
1.2.1 El proceso psicolingüístico de la producción oral	32
1.2.2 El proceso lingüístico de la producción oral	36
1.3 El tratamiento de las destrezas orales en el aula	39
1.3.1 Las especificaciones de las destrezas orales del <i>MCER</i>	40
1.3.2 Las actividades y estrategias de expresión oral, interacción oral y mediación oral	41
1.3.3 La evaluación de las destrezas orales	44
1.3.3.1 Aspectos cualitativos en la evaluación de la lengua hablada	44
1.3.3.2 Descriptores para la autoevaluación de expresión e interacción orales	49
2. La fluidez en la expresión oral	51
2.1 La definición de la fluidez oral	52
2.2 Los marcadores y medidas de la fluidez	54
2.2.1 Los fenómenos de vacilación	55
2.2.2 Las variables temporales	56
2.2.3 Los otros marcadores	57
2.3 La fluidez en el <i>MCER</i> , el <i>DELE</i> y el <i>PCIC</i>	59
2.4 Los factores de la fluidez	62
2.4.1 La capacidad del procesamiento cognitivo en la L2	63
2.4.2 La competencia lingüística	64
2.4.3 Los factores fonológicos	65
3. Conclusión	66

CAPÍTULO II. ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE ESPAÑOL Y CHINO SOBRE LA FLEXIÓN MORFOLÓGICA Y EL ENLACE FONÉTICO **67**

1. Estudio contrastivo sobre el género gramatical	69
1.1 El género en español	70
1.1.1 La asignación del género sobre el sustantivo	70
1.1.2 Las otras palabras relacionadas con el género	74
1.1.3 La concordancia de género	77
1.2 El género en chino	79
1.2.1 El género semántico del sustantivo animado	79
1.2.2 El género del pronombre	82
1.3 Comparación entre español y chino sobre el género	83
2. Estudio contrastivo sobre el número gramatical	84
2.1 El número en español	84
2.1.1 Las palabras relacionadas con el número en español	84
2.1.2 La formación del plural	86
2.2 El número en chino	89
2.2.1 La expresión del número por procedimientos gramaticales	89
2.2.2 La expresión del número por procedimientos léxicos	91
2.3 Comparación entre español y chino sobre el número	95
3. Estudio contrastivo sobre las otras categorías gramaticales: tiempo, aspecto, modo, persona y número	96
3.1 Las categorías gramaticales marcadas en verbos en español	96
3.1.1 La estructura flexiva del verbo en español	96
3.1.2 Las categorías gramaticales expresadas por la flexión morfológica verbal	98
3.1.2.1 El modo gramatical	98
3.1.2.2 El tiempo gramatical	99
3.1.2.3 El aspecto gramatical	101
3.1.2.4 La persona y el número gramatical	103
3.1.3 Las conjugaciones regulares e irregulares	103
3.2 Las categorías gramaticales en chino: modo, aspecto, tiempo, persona y número	107
3.2.1 La expresión del modo en chino	107
3.2.2 La expresión del aspecto en chino	109
3.2.3 La expresión del tiempo en chino	113
3.2.4 La expresión de la persona y el número en chino	115
3.3 Comparación entre español y chino sobre el modo, el aspecto, el tiempo, la persona y el número	115
4. Estudio contrastivo sobre el enlace de naturaleza fonética	117
4.1 El enlace en español	117
4.1.1 La sinalefa en español	118

4.1.2 El encadenamiento empezado por consonantes	122
4.1.3 La sílaba del español	124
4.1.4 Algunos términos relacionados	126
4.2 El enlace en chino	128
4.2.1 La estructura silábica como limitación para formar enlace en chino	129
4.2.1.1 La influencia de la inicial y el final en la formación del enlace	129
4.2.1.2 La influencia del tono en la formación del enlace	133
4.2.2 Las modificaciones fonéticas en chino	134
4.2.2.1 La modificación fonética de la partícula modal 啊(ā)	134
4.2.2.2 El fenómeno de Erhua (erización o rotacización)	135
4.3 Comparación entre español y chino sobre el enlace fonético	136
5. Conclusión	138
CAPÍTULO III. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS DESTREZAS ORALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHINA	141
1. La enseñanza de las destrezas orales del español en las universidades chinas	142
1.1 El programa de la enseñanza del español	142
1.2 Las asignaturas de las destrezas orales	145
1.3 La metodología de la enseñanza en las asignaturas orales	149
1.4 El examen oral del español	152
2. Los errores y dificultades lingüísticos y problemas extralingüísticos en la producción oral de los estudiantes sinohablantes	156
2.1 Los errores y dificultades lingüísticos	158
2.2 Los problemas y dificultades comunicativos	160
3. Conclusión	161
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES	163
1. Metodología	163
1.1 El cuestionario y su análisis	163
1.2 El perfil de los participantes	165
2. Análisis de los resultados del cuestionario	169
2.1 Comparación del nivel general y el nivel de la expresión e interacción orales	169
2.2 Los problemas fonético-fonológicos del español	175
2.3 Los problemas de la expresión e interacción orales	179
2.4 El dominio de los aspectos más evaluados de la oralidad	184
2.5 La influencia de las distintas variables en las destrezas orales	185

2.5.1 La formación académica	186
2.5.2 El tiempo de estudio del español	188
2.5.3 La estancia en países hispanohablantes	191
2.5.4 La frecuencia del uso del español hablado en trabajo	194
3. Conclusión	196
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LA PRUEBA DEL ENLACE	199
1. Metodología	200
1.1 El perfil de los participantes	200
1.2 La prueba y su análisis	202
1.2.1 La prueba del dictado	202
1.2.2 La prueba de la lectura en voz alta	204
2. Análisis de la percepción del enlace	209
2.1 Análisis de los errores cometidos en el dictado	210
2.1.1 El encadenamiento entre consonante y vocal	211
2.1.2 El encadenamiento de consonantes homogéneas	213
2.1.3 La sinalefa con diptongo	214
2.1.4 La sinalefa con hiato	215
2.1.5 La sinalefa de tres vocales	217
2.1.6 La sinalefa de vocales homogéneas	218
2.2 Comparación entre el nivel B2 y el nivel C1	219
2.3 Comparación entre el encadenamiento y la sinalefa	221
2.4 La relación entre la enseñanza del enlace, la conciencia del enlace y la percepción del enlace	224
3. Análisis de la realización del enlace	225
3.1 La realización del enlace en la lectura en voz alta	226
3.1.1 El encadenamiento entre consonante y vocal	227
3.1.2 El encadenamiento de consonantes homogéneas	228
3.1.3 La sinalefa con diptongo	229
3.1.4 La sinalefa con hiato	230
3.1.5 La sinalefa de tres vocales	231
3.1.6 La sinalefa de vocales homogéneas	232
3.2 Comparación entre el nivel B2 y el nivel C1	233
3.3 Comparación entre el encadenamiento y la sinalefa	235
3.4 La relación entre la enseñanza del enlace, la conciencia del enlace y la realización del enlace	238
3.5 La influencia del enlace en la fluidez	239
3.5.1 Relación entre la realización del enlace y la velocidad lectora	239
3.5.2 Comparación de la velocidad lectora entre la pronunciación con enlace y sin enlace	241
3.5.3 Fenómenos de vacilación en la lectura	245

4. La relación entre la percepción del enlace y la realización del enlace	248
5. Discusión y conclusión	253
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DEL EXPERIMENTO DE FLUIDEZ	257
1. Metodología	257
1.1 El corpus de grabaciones y el perfil de los estudiantes	257
1.2 El objetivo de la investigación	258
1.3 El procedimiento de análisis	258
1.3.1 La transcripción y la etiquetación	258
1.3.2 La selección de los elementos analizados	260
1.3.3 El análisis	261
2. Análisis del corpus	262
2.1 Datos básicos del corpus	262
2.2 Análisis de la pausa	265
2.2.1 Estadísticas de las pausas llenas	265
2.2.2 Estadísticas de las pausas silenciosas	267
2.2.2.1 Frecuencia de las pausas silenciosas	267
2.2.2.2 Duración de las pausas silenciosas	268
2.2.2.3 Distribución y duración media de las pausas silenciosas	270
2.2.3 Análisis de los factores de pausas	271
2.3 Análisis de la repetición	276
2.3.1 Estadísticas de las repeticiones	277
2.3.2 Análisis de los factores de repeticiones	278
2.4 Análisis de la autocorrección	282
2.4.1 Estadísticas de las autocorrecciones	282
2.4.2 Ejemplos de las autocorrecciones	284
2.5 Análisis de la precisión morfológica	287
2.5.1 Estadísticas de los errores morfológicos	287
2.5.2 Ejemplos de los errores morfológicos	289
2.6 Comparación entre los distintos fenómenos	292
2.6.1 Comparación entre pausas llenas y pausas silenciosas	292
2.6.2 Comparación entre pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones	295
3. Discusión y conclusión	297
CONCLUSIONES	301
BIBLIOGRAFÍA	307
ANEXO I. ENCUESTA SOBRE LA CLASE DE ESPAÑOL ORAL EN UNIVERSIDADES CHINAS	329

ANEXO II. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE DESTREZAS ORALES	333
ANEXO III. EXPERIMENTO DEL ENLACE	343
ANEXO IV. RESPUESTAS DE LA PRUEBA AUDITIVA	349
ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE LAS GRABACIONES DEL EXPERIMENTO DE FLUIDEZ	369

ÍNDICE DE TABLA

TABLA 1. ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN (CE, 2002: 66)	42
TABLA 2. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN (CE, 2002: 83)	43
TABLA 3. ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN (CE, 2002: 86)	44
TABLA 4. ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA - ALCANCE (CE, 2002: 32)	45
TABLA 5. ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA - CORRECCIÓN (CE, 2002: 32)	46
TABLA 6. ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA - FLUIDEZ (CE, 2002: 32)	47
TABLA 7. ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA - INTERACCIÓN (CE, 2002: 33)	48
TABLA 8. ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA - INTERACCIÓN (CE, 2002: 33)	49
TABLA 9. CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN DE EXPRESIÓN ORAL E INTERACCIÓN ORAL (CE, 2002: 30-31)	50
TABLA 10. ESCALA ILUSTRATIVA PARA LA FLUIDEZ ORAL (CE, 2002: 126)	59
TABLA 11. ESCALA ANALÍTICA DE FLUIDEZ – DELE B2	61
TABLA 12. RELACIÓN ENTRE EL GÉNERO GRAMATICAL Y EL SEXO BIOLÓGICO DE LOS SUSTANTIVOS ANIMADOS (RAE Y ASALE, 2009: § 2.1G, 2.1H)	72
TABLA 13. EJEMPLOS DE SUSTANTIVOS CON TERMINACIÓN EN -A Y -O	73
TABLA 14. EJEMPLOS DE SUSTANTIVOS CON TERMINACIÓN EN CONSONANTES O EN OTRAS VOCALES	73
TABLA 15. CLASIFICACIÓN DE ADJETIVOS SEGÚN FLEXIÓN	76
TABLA 16. CLASIFICACIÓN DE DETERMINANTES SEGÚN FLEXIÓN	76
TABLA 17. EJEMPLO DE SUSTANTIVOS Y PRONOMBRES EN CHINO	79
TABLA 18. PALABRAS DE GÉNERO PROTOTÍPICAS EN CHINO	80
TABLA 19. PALABRAS DE GÉNERO CARACTERÍSTICAS EN CHINO	81
TABLA 20. PALABRAS DE GÉNERO PERIFÉRICAS EN CHINO	82
TABLA 21. PRONOMBRES PERSONALES CON FORMAS DISTINTAS SEGÚN EL GÉNERO EN CHINO	82
TABLA 22. PALABRAS QUE FORMAN EL PLURAL CON “-ES” (RAE Y ASALE, 2009: § 3.2)	86
TABLA 23. PALABRAS QUE FORMAN EL PLURAL CON “-S” (RAE Y ASALE, 2009: § 3.2)	87
TABLA 24. PALABRAS QUE ADMITEN LAS DOS VARIANTES DE PLURAL: “-S” Y “-ES” (RAE Y ASALE, 2009: § 3.2)	87
TABLA 25. PALABRAS QUE PERMANECEN INVARIABLES PARA LOS DOS NÚMEROS (RAE Y ASALE, 2009: § 3.2)	88
TABLA 26. EJEMPLOS DE LA PLURALIZACIÓN A TRAVÉS DE LA POSPOSICIÓN DE LA PARTÍCULA “们” (MEN)”	90
TABLA 27. FRASE EJEMPLAR CON LA PARTÍCULA “们” (MEN)”	90
TABLA 28. EJEMPLOS DE LA PLURALIZACIÓN A TRAVÉS DE LA REDUPLICACIÓN DEL SUSTANTIVO	91
TABLA 29. EJEMPLOS DE LOS CLASIFICADORES NOMINALES EN CHINO	92
TABLA 30. EJEMPLOS DE LOS CLASIFICADORES VERBALES EN CHINO	92
TABLA 31. EJEMPLOS DE CLASIFICADORES TEMPORALES EN CHINO	93
TABLA 32. EJEMPLOS DE CLASIFICADORES USADOS EN FORMA REDUPLICADA EN CHINO	93
TABLA 33. EXPRESIÓN DEL NÚMERO A TRAVÉS DE LA COMBINACIÓN DE SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	94
TABLA 34. EXPRESIÓN DEL NÚMERO POR MEDIO DE LA COMBINACIÓN DE SUSTANTIVOS Y NUMERALES	94
TABLA 35. EJEMPLO DE LA ESTRUCTURA FLEXIVA DEL VERBO EN ESPAÑOL (RAE Y AALE, 2009: § 4.5B)	97
TABLA 36. EJEMPLOS DE FLEXIÓN MORFOLÓGICA VERBAL DEL MODO IMPERATIVO	99

TABLA 37. EJEMPLOS DE FLEXIÓN MORFOLÓGICA VERBAL DEL MODO INDICATIVO Y EL MODO SUBJUNTIVO	99
TABLA 38. EJEMPLOS DE FLEXIÓN VERBAL SEGÚN DISTINTOS TIEMPOS VERBALES (RAE Y AALE, 2009: § 23.1G)	100
TABLA 39. EJEMPLOS DE FLEXIÓN VERBAL SEGÚN PERSONAS Y NÚMEROS	103
TABLA 40. EJEMPLOS DE LA CONJUGACIÓN REGULAR DEL VERBO ESPAÑOL	104
TABLA 41. CINCO TIPOS DE VERBOS CON ALTERNANCIA VOCÁLICA EN EL PRESENTE DE INDICATIVO	105
TABLA 42. LA MANIFESTACIÓN DEL MODO FUNCIONAL MEDIANTE PARTÍCULAS MODALES EN CHINO	108
TABLA 43. LA MANIFESTACIÓN DEL MODO FUNCIONAL MEDIANTE ENTONACIÓN EN CHINO	109
TABLA 44. LA EXPRESIÓN DEL ASPECTO MEDIANTE PARTÍCULAS ASPECTUALES “着 (ZHE), 了 (LE) Y 过 (GUÒ)” EN CHINO (ZHANG, 2002: 334)	109
TABLA 45. EJEMPLOS DE LA EXPRESIÓN DEL ASPECTO A TRAVÉS DE LA PARTÍCULA “着 (ZHE)”	110
TABLA 46. LA EXPRESIÓN DE LA ACCIÓN EN CURSO EN TIEMPOS DIFERENTES A TRAVÉS DE LA PARTÍCULA “着 (ZHE)”	110
TABLA 47. LA EXPRESIÓN DEL ASPECTO PERFECTO Y EL DURATIVO A TRAVÉS DE LA ESTRUCTURA “VERBOS DE ACCIÓN + PARTÍCULA 了 (LE)”	111
TABLA 48. LA EXPRESIÓN DEL ASPECTO DURATIVO A TRAVÉS DE LA ESTRUCTURA “VERBOS DE ESTADO + PARTÍCULA 了 (LE)”	112
TABLA 49. LA EXPRESIÓN DEL ASPECTO PERFECTO A TRAVÉS DE LA ESTRUCTURA “VERBOS NO DURATIVOS + PARTÍCULA 了 (LE)”	112
TABLA 50. LA EXPRESIÓN DEL ASPECTO EXPERIENCIAL EN EL PASADO A TRAVÉS DE LA PARTÍCULA “过 (GUÒ)”	113
TABLA 51. LA EXPRESIÓN DEL PASADO, PRESENTE Y FUTURO A TRAVÉS DE ADVERBIOS TEMPORALES	114
TABLA 52. LA EXPRESIÓN DEL TIEMPO A TRAVÉS DE SUSTANTIVOS TEMPORALES	114
TABLA 53. LA EXPRESIÓN DE LA PERSONA Y EL NÚMERO A TRAVÉS DEL SUJETO	115
TABLA 54. LA SINALEFA EN ESPAÑOL	120
TABLA 55. ENLACE ENTRE CONSONANTE Y VOCAL Y ENLACE ENTRE DOS CONSONANTES	123
TABLA 56. LA ESTRUCTURA DE LA SÍLABA DEL ESPAÑOL	124
TABLA 57. TIPOS DE ESTRUCTURAS SILÁBICAS DEL ESPAÑOL (RAE Y ASALE, 2009: § 8.4A)	125
TABLA 58. TIPOS DEL SIRREMA ESTABLECIDOS POR QUILIS (2003) Y PCIC (2006)	127
TABLA 59. LA ESTRUCTURA SILÁBICA EN CHINO	129
TABLA 60. CONSONANTES QUE SIRVEN DE LA INICIAL SILÁBICA EN CHINO (HUANG Y LIAO, 2017: 32-33)	130
TABLA 61. COMPONENTES DEL FINAL SILÁBICO EN CHINO (HUANG Y LIAO, 2017: 53)	130
TABLA 62. LAS POSIBLES COMBINACIONES SILÁBICAS EN CHINO (HUANG Y LIAO, 2017: 74)	131
TABLA 63. PALABRAS DE LA MISMA ESTRUCTURA SILÁBICA	132
TABLA 64. LOS TONOS EN CHINO (HUANG Y LIAO, 2017: 65-66)	133
TABLA 65. MODIFICACIÓN FONÉTICA DE LA PARTÍCULA MODAL 啊 (Ā)	135
TABLA 66. MODIFICACIÓN FONÉTICA DE ERHUA	135
TABLA 67. REQUISITOS SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL PROGRAMA BÁSICO Y EL PROGRAMA SUPERIOR (COELE-E, 1998: 3; COELE-E, 2000: 3)	142

TABLA 68. REQUISITOS SOBRE LA FÓNICA EN EL <i>PROGRAMA BÁSICO</i> Y EL <i>PROGRAMA SUPERIOR</i> (COELE-E, 1998: 2; COELE-E, 2000: 1)	143
TABLA 69. REQUISITOS DE LA INTERPRETACIÓN ORAL EN EL <i>PROGRAMA SUPERIOR</i> (COELE-E, 2000: 3)	144
TABLA 70. TIEMPO DE LA CLASE ORAL EN UNIVERSIDADES CHINAS	146
TABLA 71. DISTRIBUCIÓN DE CLASE ORAL EN CADA CURSO	147
TABLA 72. PROFESORES NATIVOS O NO NATIVOS EN LA CLASE ORAL DE ESPAÑOL	147
TABLA 73. MATERIALES DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LA CLASE ORAL	148
TABLA 74. DESCRIPTORES DE EVALUACIÓN DE EXPRESIÓN ORAL EN EL EXAMEN EEE-4 (GRPEEE-4, 2011: 35)	154
TABLA 75. ESCALA DE PUNTUACIÓN SEGÚN LA DURACIÓN DE EXPOSICIÓN	154
TABLA 76. SEXO DE LOS ENCUESTADOS	165
TABLA 77. EDAD DE LOS ENCUESTADOS	166
TABLA 78. FORMACIÓN ACADÉMICA SUPERIOR DE LOS ENCUESTADOS	166
TABLA 79. OCUPACIÓN ACTUAL DE LOS ENCUESTADOS	167
TABLA 80. NIVEL SEGÚN EL <i>MCER</i> DE LOS ENCUESTADOS	168
TABLA 81. NIVEL SEGÚN EL <i>PROGRAMA CHINO</i> DE LOS ENCUESTADOS	168
TABLA 82. AUTOEVALUACIÓN DEL NIVEL DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES	169
TABLA 83. RESULTADOS DE PRUEBA WILCOXON PARA COMPARAR EL NIVEL DE ESPAÑOL GENERAL, EL NIVEL DE EXPRESIÓN ORAL Y EL NIVEL DE INTERACCIÓN ORAL	171
TABLA 84. ESTADÍSTICA DEL NIVEL DE LA EXPRESIÓN Y LA INTERACCIÓN ORALES EN BASE DEL NIVEL GENERAL DEL ESPAÑOL	171
TABLA 85. PROBLEMAS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DEL ESPAÑOL POR NIVEL	176
TABLA 86. PROBLEMAS DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES POR NIVEL	180
TABLA 87. DISTRIBUCIÓN DEL DOMINIO DE ALCANCE, CORRECCIÓN, FLUIDEZ, COHERENCIA E INTERACCIÓN	184
TABLA 88. LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN ORAL	186
TABLA 89. LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y EL NIVEL DE LA INTERACCIÓN ORAL	187
TABLA 90. RESULTADOS DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN SPEARMAN ENTRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES	188
TABLA 91. EL TIEMPO DEL ESTUDIO Y EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN ORAL	189
TABLA 92. EL TIEMPO DE ESTUDIO Y EL NIVEL DE LA INTERACCIÓN ORAL	190
TABLA 93. RESULTADOS DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENTRE EL TIEMPO DEL ESTUDIO Y EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN Y LA INTERACCIÓN ORALES	191
TABLA 94. RESULTADOS DE LA PRUEBA MANN-WHITNEY PARA COMPARAR EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES ENTRE LOS PARTICIPANTES QUE SÍ POSEEN ESTANCIA EN PAÍSES HISPANOHABLANTES Y LOS QUE NO	193
TABLA 95. PERÍODO DE ESTANCIA EN PAÍSES HISPANOHABLANTES	193
TABLA 96. RESULTADOS DE CORRELACIÓN SPEARMAN ENTRE EL PERÍODO DE ESTANCIA Y EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES	194
TABLA 97. FRECUENCIA DEL USO DEL ESPAÑOL HABLADO EN EL TRABAJO	195

TABLA 98. RESULTADOS DE LA PRUEBA MANN-WHITNEY PARA COMPARAR EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES A PARTIR DE LA FRECUENCIA DEL USO DEL ESPAÑOL HABLADO EN TRABAJO	195
TABLA 99. RESULTADOS DE CORRELACIÓN SPEARMAN ENTRE LA FRECUENCIA DEL USO DEL ESPAÑOL HABLADO Y EL NIVEL DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES	196
TABLA 100. LA ENSEÑANZA DEL ENLACE EN EL AULA	201
TABLA 101. LA CONCIENCIA SOBRE LA REALIZACIÓN DEL ENLACE	201
TABLA 102. LA FRECUENCIA Y EL PORCENTAJE DE LOS ERRORES DEL ENLACE	210
TABLA 103. ERRORES DEL ENCADENAMIENTO ENTRE CONSONANTE Y VOCAL	211
TABLA 104. ERRORES DEL ENCADENAMIENTO DE CONSONANTES HOMOGÉNEAS	213
TABLA 105. ERRORES DE LA SINALEFA CON DIPTONGO	214
TABLA 106. ERRORES DE LA SINALEFA CON HIATO	215
TABLA 107. ERRORES DE LA SINALEFA DE TRES VOCALES	217
TABLA 108. ERRORES DE SINALEFA DE VOCALES HOMOGÉNEAS	218
TABLA 109. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE NORMALIDAD SHAPIRO-WILK	219
TABLA 110. RESULTADOS DE LA PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES	220
TABLA 111. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE MANN-WHITNEY PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES	221
TABLA 112. ERRORES DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA	221
TABLA 113. RESULTADOS DE PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS Y DE PRUEBA DE CORRELACIÓN DE PEARSON EN TORNO A LA TASA DE LOS ERRORES DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA	222
TABLA 114. RESULTADOS DE PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS Y DE PRUEBA DE CORRELACIÓN DE PEARSON EN TORNO A LA TASA DE LOS ERRORES DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA DE B2 Y C1	223
TABLA 115. CORRELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA, LA CONCIENCIA DEL ENCADENAMIENTO Y LA DISCRIMINACIÓN LÉXICA	225
TABLA 116. CORRELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA, LA CONCIENCIA DE LA SINALEFA Y LA DISCRIMINACIÓN LÉXICA	225
TABLA 117. LA FRECUENCIA Y EL PORCENTAJE DEL ENLACE REALIZADO	226
TABLA 118. REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO ENTRE CONSONANTE Y VOCAL	227
TABLA 119. REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO DE CONSONANTES HOMOGÉNEAS	228
TABLA 120. REALIZACIÓN DE LA SINALEFA CON DIPTONGO	229
TABLA 121. REALIZACIÓN DE LA SINALEFA CON HIATO	230
TABLA 122. REALIZACIÓN DE LA SINALEFA DE TRES VOCALES	231
TABLA 123. REALIZACIÓN DE SINALEFA DE VOCALES HOMOGÉNEAS	232
TABLA 124. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE MANN-WHITNEY PARA LA REALIZACIÓN DEL ENLACE	234
TABLA 125. REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA	235
TABLA 126. RESULTADOS DE PRUEBA WILCOXON PARA MUESTRAS RELACIONADAS Y DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN EN TORNO A LA TASA DE LA REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO Y LA DE LA SINALEFA	236

TABLA 127. RESULTADOS DE PRUEBA WILCOXON PARA MUESTRAS RELACIONADAS Y DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN EN TORNO A LA TASA DE LA REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA DE B2 Y C1	237
TABLA 128. CORRELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA, LA CONCIENCIA DEL ENCADENAMIENTO Y LA REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO	238
TABLA 129. CORRELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA, LA CONCIENCIA DE LA SINALEFA Y LA REALIZACIÓN DE LA SINALEFA	238
TABLA 130. CORRELACIÓN ENTRE EL TIEMPO DE LECTURA Y LA REALIZACIÓN DEL ENLACE	241
TABLA 131. COMPARACIÓN SOBRE LA DURACIÓN ARTICULADA DE LA SECUENCIA "SACAR EL COCHE"	242
TABLA 132. COMPARACIÓN SOBRE LA DURACIÓN ARTICULADA DE LA SECUENCIA "PUES SI"	243
TABLA 133. COMPARACIÓN SOBRE LA DURACIÓN ARTICULADA DE LA SECUENCIA "LA INMIGRACIÓN"	243
TABLA 134. COMPARACIÓN SOBRE LA DURACIÓN ARTICULADA DE LA SECUENCIA "VENIDO ANDANDO"	244
TABLA 135. COMPARACIÓN SOBRE LA DURACIÓN ARTICULADA DE LA SECUENCIA "ENCONTRÉ A ÉL"	244
TABLA 136. COMPARACIÓN SOBRE LA DURACIÓN ARTICULADA DE LA SECUENCIA "LA AVENIDA"	245
TABLA 137. RESULTADOS DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENTRE LOS ERRORES Y LA REALIZACIÓN DE ENLACE, ENCADENAMIENTO Y SINALEFA	249
TABLA 138. CORRELACIÓN ENTRE LOS ERRORES Y LA REALIZACIÓN DE LOS SEIS SUBTIPOS DE ENLACE	250
TABLA 139. DURACIÓN DE HABLA Y NÚMERO DE SÍLABAS Y PALABRAS DE LAS GRABACIONES	263
TABLA 140. VELOCIDAD DEL HABLA	264
TABLA 141. FRECUENCIA DE PAUSAS LLENAS	266
TABLA 142. FRECUENCIA DE PAUSAS SILENCIOSAS POR 60 SEGUNDOS Y POR 100 PALABRAS	268
TABLA 143. DURACIÓN TOTAL DE PAUSAS SILENCIOSAS POR 60 SEGUNDOS Y POR 100 PALABRAS	269
TABLA 144. DURACIÓN MEDIA DE PAUSAS SILENCIOSAS	271
TABLA 145. FRECUENCIA DE REPETICIONES	277
TABLA 146. FRECUENCIA DE AUTOCORRECCIONES	282
TABLA 147. FRECUENCIA DE ERRORES MORFOLÓGICOS POR 100 PALABRAS	288
TABLA 148. COMPARACIÓN ENTRE PAUSAS LLENAS Y SILENCIOSAS A TRAVÉS DE LA PRUEBA DE WILCOXON	293
TABLA 149. CORRELACIÓN ENTRE PAUSAS LLENAS Y PAUSAS SILENCIOSAS	294
TABLA 150. COMPARACIÓN ENTRE PAUSAS LLENAS, REPETICIONES Y AUTOCORRECCIONES CON LA PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON	296
TABLA 151. CORRELACIÓN ENTRE PAUSAS LLENAS, REPETICIONES Y AUTOCORRECCIONES	296
TABLA 152. SIGNOS DE TRANSCRIPCIÓN	369

ÍNDICE DE FIGURA

FIGURA 1. ESQUEMA DE PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA (LEVELT, 1989: 9).	34
FIGURA 2. EJEMPLO DE ANÁLISIS DE RASGOS FÓNICOS EN PRAAT DE “UN ATASCO”	205
FIGURA 3. EJEMPLO DE ANÁLISIS DE RASGOS FÓNICOS EN PRAAT “PUES SI”	206
FIGURA 4. EJEMPLO DE ANÁLISIS DE RASGOS FÓNICOS EN PRAAT DE “TE INTERESA”	207
FIGURA 5. EJEMPLO DE ANÁLISIS DE RASGOS FÓNICOS EN PRAAT DE “SE TE OCURRE”	207
FIGURA 6. EJEMPLO DE ANÁLISIS DE RASGOS FÓNICOS EN PRAAT DE “HABÍA UN”	208
FIGURA 7. EJEMPLO DE ANÁLISIS DE RASGOS FÓNICOS EN PRAAT DE “LA AVENIDA”	209
FIGURA 8. PAUSA ENTRE ENCADENAMIENTO DE CONSONANTES HOMOGÉNEAS (C6)	246
FIGURA 9. PAUSA ENTRE ENCADENAMIENTO DE CONSONANTE Y VOCAL (B16)	246
FIGURA 10. PAUSA ENTRE SINALEFA CON DIPTONGO (C12)	247
FIGURA 11. PAUSA ENTRE SINALEFA CON HIATO (C11)	247
FIGURA 12. PAUSA ENTRE SINALEFA CON DIPTONGO (C16)	248
FIGURA 13. PAUSA ENTRE SINALEFA DE VOCALES HOMOGÉNEAS (B12)	248

ÍNDICE DE GRÁFICO

GRÁFICO 1. ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA CLASE ORAL	148
GRÁFICO 2. EVALUACIÓN DE LA CLASE ORAL	149
GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE NIVEL GENERAL, NIVEL DE EXPRESIÓN ORAL Y DE INTERACCIÓN ORAL	170
GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE LA EXPRESIÓN ORAL (EO) DE CADA GRUPO DE ENCUESTADOS DIVIDIDO POR EL NIVEL GENERAL	173
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE INTERACCIÓN ORAL (IO) DE CADA GRUPO DE ENCUESTADOS DIVIDIDO POR EL NIVEL GENERAL	174
GRÁFICO 6. PROBLEMAS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DEL ESPAÑOL	175
GRÁFICO 7. PROBLEMAS FONÉTICO-FONOLÓGICOS POR NIVEL	178
GRÁFICO 8. PROBLEMAS FONÉTICO-FONOLÓGICOS POR NIVEL	178
GRÁFICO 9. PROBLEMAS DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES	180
GRÁFICO 10. PROBLEMAS DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES POR NIVEL	182
GRÁFICO 11. PROBLEMAS DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES POR NIVEL	183
GRÁFICO 12. DISTRIBUCIÓN DEL DOMINIO DE ALCANCE, CORRECCIÓN, FLUIDEZ, COHERENCIA E INTERACCIÓN	185
GRÁFICO 13. TIEMPO QUE LLEVAN ESTUDIANDO ESPAÑOL LOS ENCUESTADOS	189
GRÁFICO 14. POSIBLE ESTANCIA EN PAÍSES HISPANOHABLANTES POR NIVELES	192
GRÁFICO 15. PORCENTAJE DE ERRORES DEL ENCADENAMIENTO ENTRE CONSONANTE Y VOCAL	212
GRÁFICO 16. ERRORES DEL ENLACE ENTRE CONSONANTES HOMOGÉNEAS	214
GRÁFICO 17. ERRORES DE LA SINALEFA CON DIPTONGO	214
GRÁFICO 18. ERRORES DE LA SINALEFA CON HIATO	216
GRÁFICO 19. ERRORES DE LA SINALEFA CON TRES VOCALES	217
GRÁFICO 20. ERRORES DE LA SINALEFA DE VOCALES HOMOGÉNEAS	218
GRÁFICO 21. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE TASA DE ERRORES DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA	223
GRÁFICO 22. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE TASA DE ERRORES DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA DE B2 Y C1	224
GRÁFICO 23. REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO ENTRE CONSONANTE Y VOCAL	228
GRÁFICO 24. REALIZACIÓN DEL ENLACE ENTRE CONSONANTES HOMOGÉNEAS	229
GRÁFICO 25. REALIZACIÓN DE LA SINALEFA CON DIPTONGO	230
GRÁFICO 26. REALIZACIÓN DE LA SINALEFA CON HIATO	231
GRÁFICO 27. REALIZACIÓN DE LA SINALEFA DE TRES VOCALES	232
GRÁFICO 28. REALIZACIÓN DE LA SINALEFA DE VOCALES HOMOGÉNEAS	233
GRÁFICO 29. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE TASA DE REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA	236
GRÁFICO 30. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE TASA DE REALIZACIÓN DEL ENCADENAMIENTO Y DE LA SINALEFA DE B2 Y C1	237
GRÁFICO 31. CORRELACIÓN ENTRE LA REALIZACIÓN DEL ENLACE Y EL TIEMPO DE LECTURA	240

GRÁFICO 32. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE ERRORES Y REALIZACIÓN DE ENLACE, ENCADENAMIENTO Y SINALEFA	250
GRÁFICO 33. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE ERRORES Y REALIZACIÓN DE ENCADENAMIENTO CV, ENCADENAMIENTO CC Y SINALEFA CON DIPTONGO	252
GRÁFICO 34. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE ERRORES Y REALIZACIÓN DE SINALEFA CON HIATO, SINALEFA DE TRES VOCALES Y SINALEFA DE VOCALES HOMOGÉNEAS	253
GRÁFICO 35. DURACIÓN DEL HABLA Y NÚMERO DE PALABRAS Y SÍLABAS DE LAS GRABACIONES	263
GRÁFICO 36. VELOCIDAD DE HABLA DE TODOS LOS HABLANTES	265
GRÁFICO 37. FRECUENCIA DE PAUSAS LLENAS POR 60 SEGUNDOS Y POR 100 PALABRAS	266
GRÁFICO 38. FRECUENCIA DE PAUSAS SILENCIOSAS POR 60 SEGUNDOS Y POR 100 PALABRAS DE TODAS LAS GRABACIONES	267
GRÁFICO 39. DURACIÓN TOTAL DE PAUSAS SILENCIOSAS POR 60 SEGUNDOS Y POR 100 PALABRAS DE TODAS LAS GRABACIONES	269
GRÁFICO 40. DISTRIBUCIÓN DE DURACIÓN DE PAUSAS SILENCIOSAS	270
GRÁFICO 41. DURACIÓN MEDIA DE PAUSAS SILENCIOSAS DE TODOS LOS HABLANTES	271
GRÁFICO 41. FRECUENCIA DE REPETICIÓN POR 60 SEGUNDOS	278
GRÁFICO 43. FRECUENCIA DE AUTOCORRECCIÓN POR 60 SEGUNDOS	283
GRÁFICO 44. FRECUENCIA DE ERRORES MORFOLÓGICOS POR 100 PALABRAS	288
GRÁFICO 45. COMPARACIÓN DE LA FRECUENCIA MEDIA ENTRE PAUSAS LLENAS Y PAUSAS SILENCIOSAS	293
GRÁFICO 46. CORRELACIÓN ENTRE LAS PAUSAS LLENAS Y LAS PAUSAS SILENCIOSAS	294
GRÁFICO 47. COMPARACIÓN DE FRECUENCIA MEDIA ENTRE PAUSAS LLENAS, REPETICIONES Y AUTOCORRECCIONES	295

INTRODUCCIÓN

“La oralidad es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (Casamiglia y Tusón, 1999: 27). Se trata de un elemento relevante teniendo en cuenta sus múltiples y fundamentales funciones sociales, estéticas y lúdicas. A través de la acción del habla, podemos establecer relaciones sociales, realizar la mayoría de las actividades cotidianas, llevar a cabo una vida social y transmitir oralmente rasgos culturales (Casamiglia y Tusón, 1999: 29). Además, las destrezas orales cubren cerca de un 75 % de todas las actividades comunicativas, distribuido en un 45 % destinado a escuchar y un 30 %, a hablar (Cassany, Luna y Sanz, 2001: 96-97, Rivers y Temperley, 1978).

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, las destrezas orales también son imprescindibles e importantes. A principios del siglo XX, el establecimiento del Método Directo y el Método Audiolingual permitió consolidar el aprendizaje de la lengua oral. Luego, con la aparición de la *competencia comunicativa*, concepto acuñado y definido por Gumperz y Hymes (1972: VII) como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes”, y la generalización del enfoque comunicativo en los últimos años, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente se convierte en un objetivo más importante, y al mismo tiempo, en un reto muy complicado (cf., entre otros, Baralo, 2000; Cabezuelo, 2006; Torremocha, 2004; Vine y Ferreira, 2012), puesto que la enseñanza de las destrezas orales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa.

A pesar de la importancia de las destrezas orales, en muchas situaciones suelen ser ignoradas. Tal y como afirma Penas Ibáñez (2013: 131): “aunque nadie niega la importancia de la comunicación oral ni que la competencia oral sea un objetivo educativo clave, aún continúa bastante descuidada y rezagada, como si bastase el desarrollo espontáneo que se deriva de su uso para hacer frente a las múltiples situaciones y contextos en que nos desenvolvemos”. En el caso de la enseñanza del español en las universidades chinas, también nos parece que la oralidad no ha recibido ni está recibiendo una atención suficiente. Por ejemplo,

en cuanto a la clase oral, suele impartirse una sesión de dos horas a la semana en muchas escuelas superiores según los programas universitarios (Chang, 2004: 105), así que un tiempo tan escaso no ofrece muchas oportunidades a los estudiantes para practicar la oralidad en el aula. Además, se utiliza más el método de la enseñanza de gramática-traducción (Sánchez Griñán, 2008: 312), esto supone que en las otras clases los estudiantes reciben más *input* que *output*, es decir que no suelen practicar utilizando realmente la lengua. Asimismo, a causa de la supresión de la prueba oral existente anteriormente en el examen oficial de la especialidad española del nivel 4 (EEE-4) y la interpretación visual como la única prueba oral del examen del nivel 8 (EEE-8), la oralidad no parece tan sustancial. Sin embargo, a medida que se desarrolla la relación comercial entre China y los países hispanohablantes, hay cada día más estudiantes universitarios chinos que cursan la especialidad de Filología Hispánica, porque creen que se trata de una carrera universitaria que les puede ofrecer un fácil acceso a buenos trabajos (Liu, 2007: 8). Para obtener una gran competitividad profesional, el desarrollo de todas las destrezas en el aprendizaje del español resulta muy importante y, entre ellas, destacan las destrezas orales, que constituyen una habilidad imprescindible en el trabajo del comercio exterior, profesión a la que se dedica o quiere dedicarse la mayoría de los graduados del español (Liu, 2007: 9). Por tanto, compartimos la idea propuesta explícitamente por Alcoholado Feltstrom (2020: 327) sobre las necesidades en el desarrollo de la expresión oral en español como lengua extranjera en China.

Al respecto, encontramos algunos estudios anteriores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales en el contexto chino, los cuales pueden dividirse principalmente en cuatro aspectos: 1) sobre los errores y dificultades lingüísticos o problemas comunicativos de la producción oral del alumnado chino (Cortés Moreno, 2002, 2014; Bega González, 2014; Pérez Ruiz, 2011; Planas, 2007; Hsieh, 2015; Muñoz Torres, 2010; Falero Parra, 2016); 2) sobre las actividades orales realizadas en el aula de español en China (García, 2012; Sánchez Benítez, 2009; Anglada Escudé, 2012; Alba Quiñones, 2013; Yin, 2015; Vázquez Torronteras y Morreno-Arrones Delgado, 2017); 3) sobre el ámbito fonético-fonológico a través del estudio contrastivo o de experimentos, tales como los problemas

segmentales y suprasegmentales de los estudiantes sinohablantes, o las diferencias entre español y chino en estas materias (Blanco Pena, 2004; Cortés Moreno, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2006; Wang, 2001; Ortí, 1990; Planas, 2009; Chen, 2011; Cao, 2006; Lu, 2014; Chih, 2013; Alcoholado, 2013); 4) sobre la situación de las clases orales del español en China, atendiendo a los papeles que desempeñan los profesores y estudiantes y el ambiente de la clase (He, 2008; Couto, 2008; Cortés Moreno, 2002; Sánchez Griñán, 2009; Muñoz, 2010; Liang, 2000).

En este trabajo, además de estudiar en general los problemas, errores y dificultades de la producción oral de este grupo de alumnos, también nos centramos en la fluidez, concepto frecuentemente evaluado en el ámbito de la enseñanza y en la adquisición de las destrezas orales. A la hora de realizar la revisión bibliográfica, no hemos encontrado investigaciones que traten de la fluidez específicamente en los estudiantes sinohablantes entre las bibliografías a las que hemos podido acceder. Por eso, este trabajo que llevamos a cabo puede rellenar este hueco con un estudio particular y pormenorizado sobre la fluidez de los estudiantes sinohablantes.

El presente estudio tiene como objetivo fundamental, por un lado, estudiar las destrezas orales de los estudiantes sinohablantes que aprenden español como lengua extranjera, centrándose en los problemas, errores y dificultades generales con los que se enfrentan en la producción oral; por otro lado, investigar la fluidez del alumnado chino como un aspecto particular, incidiendo en dos elementos específicos que pueden influir en la fluidez: por un lado, la flexión morfológica en varias categorías gramaticales y, por otro, el enlace fonético del español. Asimismo, planteamos algunos objetivos específicos que pretendemos cumplir en este trabajo:

- 1) Estudiar las teorías relativas a las destrezas orales en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de ELE con el fin de sentar las bases para el presente trabajo.
- 2) Explorar las diferencias y similitudes entre español y chino sobre las categorías gramaticales propias de distintas clases de palabras: género, número, tiempo, aspecto,

modo y persona, con el fin de prevenir los posibles problemas y dificultades que tienen que afrontar los estudiantes sinohablantes.

- 3) Conocer la situación de la enseñanza de las destrezas orales en las universidades chinas.
- 4) Identificar los problemas y dificultades concretos a los que se enfrentan los estudiantes sinohablantes en cuanto a las destrezas orales.
- 5) Averiguar la situación sobre la percepción y la realización del enlace fonético del español por parte de los estudiantes sinohablantes.
- 6) Investigar los comportamientos que interfieren en la fluidez de este alumnado y analizar como posibles causas los aspectos que dificultan la fluidez.

Para todo ello, nos aprovechamos de varios recursos metodológicos. Mediante la revisión de los trabajos bibliográficos a los que hemos podido acceder y el estudio contrastivo entre español y chino sobre algunas categorías gramaticales, intentamos conocer y predecir preliminarmente los posibles problemas y dificultades en el ámbito de las destrezas orales. Luego, a través de la realización del cuestionario, indagamos en la propia percepción de las destrezas orales por parte de los estudiantes sinohablantes. Por último, valiéndonos de experimentos, nos proponemos confirmar o rechazar las hipótesis que se han establecido en torno a algunos problemas concretos. Durante todo el proceso, también nos valemos de recursos tecnológicos para facilitar el trabajo. Por ejemplo, aprovechamos el software Praat para identificar si se ha realizado el enlace fonético del español con mayor precisión, y utilizamos el programa estadístico SPSS para analizar los datos recogidos del cuestionario y de los experimentos.

En general, este trabajo está dividido en seis capítulos:

El capítulo I trata principalmente sobre las teorías relacionadas con las destrezas orales en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del ELE, incluyendo las interpretaciones del propio concepto, para estudiar sus definiciones y características; el proceso psicolingüístico y lingüístico de la producción oral, para explorar las diferentes fases que atraviesa el acto de

habla tanto en la lengua materna como en la segunda lengua o la lengua extranjera; así como el tratamiento de las destrezas orales en el aula del español, para conocer las especificaciones, la evaluación, las actividades y estrategias en torno a la expresión oral, la interacción oral y la mediación oral. Además, intentamos profundizar en la fluidez, un aspecto específico de las destrezas orales cuyo dominio supone una enorme dificultad para el alumnado sinohablante, estudiando las definiciones y rasgos, los fenómenos de vacilación, las variables temporales y los otros marcadores y medidas de la fluidez, así como la capacidad del procesamiento cognitivo, la competencia lingüística y los aspectos fónicos como los factores principales que dificultan la fluidez.

El capítulo II propone explorar las diferencias y las similitudes entre chino y español mediante el estudio contrastivo sobre algunas categorías gramaticales: género, número, tiempo, modo, aspecto, persona, es decir, los rasgos flexivos que pueden generar transferencia negativa y causar enorme dificultad en la producción oral, sobre todo en el proceso de la codificación gramatical, debido a la gran diferencia entre ambas lenguas, ya que en español, estos rasgos se manifiestan en su mayoría a través de la flexión morfológica, mientras que en chino, que es una lengua aislante sin flexión, se tiene que recurrir a procedimientos léxicos o gramaticales para expresarlos. Además, llevamos a cabo el estudio contrastivo sobre el enlace fonético como caso particular, fenómeno que consideramos que también impide la fluidez en el habla, puesto que el encadenamiento de las letras fronterizas pertenecientes a palabras consecutivas beneficia a la continuidad del discurso en el sentido de la percepción.

El capítulo III está dedicado a describir la situación de la enseñanza de las destrezas orales en universidades chinas. Investigamos el programa elaborado para la enseñanza de la especialidad de Filología Hispánica en la educación superior en China, centrándonos en los requisitos y las especificaciones que estipula; revisamos las asignaturas relativas a las destrezas orales, atendiendo a la duración, la distribución en el curso, las actividades realizadas, los materiales didácticos utilizados y la evaluación parcial y final; abordamos la metodología en la enseñanza de la expresión oral, sobre todo, los papeles que desempeñan los profesores y los estudiantes en el aula de ELE; así como las pruebas de la producción oral en el examen oficial

que se realiza para evaluar a los estudiantes universitarios de esta especialidad. Asimismo, también estudiamos de manera preliminar en el último apartado de este capítulo los problemas, errores y dificultades que afrontan los estudiantes sinohablantes en la adquisición y el aprendizaje de las destrezas orales a partir de los estudios anteriores.

En el capítulo IV, llevamos a cabo un cuestionario de autoevaluación de destrezas orales entre los estudiantes sinohablantes que aprendieron o aprenden español como lengua extranjera. Mediante análisis descriptivo y pruebas estadísticas, intentamos estudiar, en primer lugar, el nivel de las destrezas orales del perfil seleccionado en comparación con el nivel general del español; en segundo lugar, los problemas específicos autoevaluados respecto al ámbito de la fonética y fonología y de la expresión e interacción orales; por último, los posibles factores que ejercen influencia en las destrezas orales, tales como la formación académica, el tiempo de estudio, la frecuencia de uso y la estancia en países hispánicos.

En el capítulo V, diseñamos un experimento sobre el enlace fonético del español, con el fin de estudiar la percepción y la realización de este fenómeno por parte de los estudiantes sinohablantes. El enlace es omnipresente en español, pero no aparece en chino. Suponemos que la diferencia puede conducir a la transferencia negativa en el ámbito fónico, y que la resilabación y las modificaciones fonéticas pueden constituir grandes obstáculos para los estudiantes sinohablantes del español tanto en la comprensión oral como en la expresión oral. Por tanto, a través del análisis descriptivo y pruebas estadísticas, pretendemos investigar la influencia del enlace en la discriminación léxica, conocer las situaciones de la realización del enlace por los estudiantes sinohablantes, explorar la relación entre la percepción y la realización del enlace y estudiar la posible influencia de la enseñanza y la conciencia del encadenamiento y la sinalefa en su percepción y realización.

En el capítulo VI, llevamos a cabo otro experimento, también relativo a la fluidez, con el objetivo de analizar los comportamientos de los estudiantes sinohablantes a ciertos parámetros de la fluidez, tales como la pausa, la autocorrección y la repetición, fenómenos relacionados con la vacilación, que son factores clave para determinar el nivel de fluidez (Riggenbach, 1991). Asimismo, debido a la gran diferencia entre la lengua materna y la lengua meta y la posible

aparición de la interferencia, suponemos que la flexión morfológica en cuanto a varias categorías gramaticales de español puede afectar a la fluidez, por tanto, a través del análisis de los resultados del experimento y de la revisión de las transcripciones de grabaciones, intentamos identificar los factores principales que propician la aparición de los fenómenos de vacilación mencionados.

CAPÍTULO I. LAS DESTREZAS ORALES. LA FLUIDEZ

Las destrezas orales, junto con las destrezas escritas, lectoras y auditivas, constituyen las habilidades relevantes e imprescindibles en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua o la lengua extranjera. Desde el establecimiento del Método Directo y el Método Audiolingual a principios del siglo XX, que permite consolidar el aprendizaje de lengua oral, hasta la aparición de la *competencia comunicativa* y la generalización del enfoque comunicativo en los últimos años, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente se convierte en un objetivo cada vez más importante, y al mismo tiempo, un reto muy complicado (véanse, entre otros, Baralo, 2000; Cabezuelo, 2006; Torremocha, 2004; Vine y Ferreira, 2012). Con el objetivo de investigar las destrezas orales generales y, ante todo, el caso particular de la fluidez de los estudiantes sinohablantes, hemos de revisar con detalle las teorías al respecto. Por tanto, en este capítulo, pretendemos estudiar el marco teórico relativo a las destrezas orales y la fluidez. En cuanto al primer concepto, nos centramos en la definición, características, clasificación del propio término, el proceso de la producción oral, así como en el tratamiento de las destrezas orales en el aula de ELE, tales como las actividades y estrategias en torno a la expresión oral, la interacción oral y la mediación oral, las especificaciones y la evaluación. Además, intentamos profundizar en la fluidez, aspecto específico de las destrezas orales, cuyo dominio supone una enorme dificultad para el alumnado sinohablante. Principalmente, nos centramos en los marcadores de la fluidez, así como en los factores que influyen en la fluidez.

Para ello, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*) (CE, 2002), que proporciona un estándar europeo para medir el nivel de español con cuestiones integrales planteadas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, nos sirve como una obra bibliográfica decisiva para estudiar las teorías al respecto. Sobre todo, tomamos como referencia los siguientes contenidos:

- Procesos comunicativos de la lengua (CE, 2002: §4.5: 88-90).
- Especificaciones de las destrezas orales (CE, 2002: §3.6: 33-36)

- Descriptores ilustrativos y evaluación de las destrezas orales (CE, 2002: §3.4: 29-33)
- Actividades y estrategias de expresión oral, interacción oral y mediación oral (CE, 2002: §4.4: 61-68, 74-86)

1. Las destrezas orales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

Refiriéndose a la oralidad en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, existen muchas expresiones relacionadas, más o menos equivalentes: «producción oral», «expresión oral», «interacción oral», «comunicación oral», «destrezas orales». En el presente trabajo, entendemos la expresión *las destrezas orales* como un conjunto de las habilidades o capacidades relativas a cualquier faceta oral, incluidos todos estos principales procesos orales mencionados requeridos en la comunicación oral. Para conocer de manera más explícita lo que estudiamos, en primer lugar, intentamos estudiar todos estos conceptos en cuanto a su definición, características, clasificaciones.

1.1 Sobre las destrezas orales

1.1.1 La definición

Tradicionalmente, el objetivo se define muy comúnmente en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en términos de cuatro destrezas/habilidades lingüísticas (*linguistic skills*): expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (Widdowson, 1978: 57). Estas destrezas hacen referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Entre ellas, la expresión oral se define en el *Diccionario de términos clave de ELE*¹ de la siguiente manera:

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar

¹ Diccionario online: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm.

Fecha de consulta: 17 de octubre de 2021.

acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

Además de la expresión oral, que es un término bien definido, también encontramos variados conceptos utilizados en estudios anteriores para referirse al proceso oral o relacionados con la oralidad. Por ejemplo, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* se añaden la interacción oral y la mediación oral a partir del planteamiento tradicional mencionado arriba. En el *MCER* (CE, 2002), estos tres términos se explican de la siguiente manera:

Expresión oral: el usuario o alumno produce un fragmento hablado, que, a su vez, reciben con cierta distancia uno o más oyentes, de los que no se espera respuesta alguna (p. 61).

Interacción oral: el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación (p. 74).

Mediación oral: el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas (p. 85).

Además, el *MCER* (CE, 2002: 90) también ofrece explicaciones explícitas para distinguir la expresión oral y la interacción oral, sosteniendo que la interacción oral no es una simple sucesión de expresión oral y comprensión oral, sino que estos dos procesos se superponen y el discurso de la interacción es acumulativo. Tal y como explica:

Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.

Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos.

En cuanto al término “las destrezas orales”, encontramos que una obra de Vázquez (2000) recibe el nombre *La destreza oral*, en la que también alternan términos de “producción” y “expresión”. “Comunicación oral” también se encuentra con frecuencia cuando se trata de sistemas de comunicación verbal y no verbal en el área de lenguas.

Respecto a todas estas denominaciones, no se encuentran distinciones explícitas, pero nos

parecen razonables las definiciones ofrecidas por Moreno Fernández (2002: 10) en su trabajo de “producción oral”, “expresión oral” e “interacción oral” para diferenciar sus usos:

La «producción oral» hace referencia principalmente a los mecanismos psicolingüísticos y sensitivomotores que la hacen posible; la «expresión oral» servirá para referirnos a la faceta lingüística de este proceso y a su didáctica; la «interacción oral» se referiría al uso de lo oral en contexto, entendido como contexto de uso comunicativo ordinario y como contexto en una situación de adquisición y aprendizaje de la lengua.

Por último, pasamos a la definición de las destrezas orales. Respecto a la “destreza”, al explicar la relación entre “conocimiento” y “destreza”, Moreno Fernández (2002: 63-64) sostiene que “la destreza en la expresión oral es fruto, más bien de la práctica, la imitación o la reiteración, mucho más en el nivel fónico” mientras que “los conocimientos son fruto de un esfuerzo de reflexión, memorización y de comprensión”. En su opinión, el conocimiento no garantiza la destreza y esta no siempre conduce a una comunicación óptima.

También, encontramos la definición brindada por Cortés Bueno (2017: 215), que sostiene que “las destrezas orales son la suma de mecanismos lingüísticos y no verbales que el hablante emplea en la comunicación oral.” Hablando de la comunicación oral, los usuarios de la lengua reciben y responden al mismo tiempo en este proceso. Así que necesitan habilidades tanto receptoras como productivas. En este sentido, la expresión oral está relacionada estrictamente con la comprensión auditiva (CE, 2002: 72; Pinilla Gómez, 2004: 879).

Así que se nos ocurre la pregunta de si las destrezas orales incluyen la habilidad de comprensión auditiva además de la expresión. Según Widdowson (1978: 58-59), las destrezas se distinguen entre las aplicadas al sistema de la lengua y las aplicadas al uso de la lengua. En la expresión oral, el dominio del sistema de la lengua abarca el sistema fonológico y el sistema gramatical, tal y como afirma en su libro “we can say that speaking in the usage sense involves the manifestation either of the phonological system or of the grammatical system of de language or both².” Y si se trata de la expresión oral en términos de uso, las destrezas orales

² Traducido al español: Podemos decir que hablar en el sentido del sistema implica la manifestación del sistema fonológico o del sistema gramatical de la lengua o de ambos.

incluyen tanto participaciones receptivas como productivas, o sea, abarcan tanto la expresión oral como la comprensión oral. Tal y como explica Widdowson (1978: 59):

If we think of speaking in terms of use, however, the situation is rather different. To begin with, an act of communication through speaking is commonly performed in face to face interaction and occurs as part of a dialogue or other form of verbal exchange. What is said, therefore, is dependent on an understanding of what else has been said in the interaction. If, for example, I say something in the course of a conversation it will not be an isolated remark which has no reference to what has been said previously but will in some way derive from my understanding of what other people have already said. Speaking as an instance of use, therefore, is part of a reciprocal exchange in which both reception and production play a part. In this sense, the skill of speaking involves both receptive and productive participation³.

En el presente trabajo, no nos vamos al fondo a distinguir todos estos conceptos, sino entendemos la expresión *las destrezas orales* de las que tratamos aquí como un conjunto de las habilidades o capacidades relativas a cualquier faceta oral, incluidos todos estos principales procesos orales mencionados, que requiere la comunicación oral. Así que también está incluida la comprensión auditiva, mejor dicho, la comprensión oral. Por tanto, en el capítulo V, cuando estudiamos las influencias del enlace a través de experimentos, analizaremos desde el punto de vista tanto de la expresión oral como de la comprensión oral.

1.1.2 Las características y la clasificación de la expresión oral

En comparación con la expresión escrita, la producción oral se caracteriza por la inmediatez y la sucesión instantánea de los sonidos, que no permite silencios si no se ha terminado el enunciado. Además de la articulación sucesiva de los fonemas, en simultaneidad con esta cadena fónica, también hay que prestar atención a los elementos prosódicos, tales como la entonación, el acento y las pausas (Penas Ibáñez, 2013: 404), y a los recursos paralingüísticos y extralingüísticos, tales como el tono de voz, el ritmo, la claridad o nitidez de

³ Traducido al español: Sin embargo, si pensamos en hablar en términos de uso, la situación es bastante diferente: para empezar, un acto de comunicación a través del habla se realiza comúnmente en una interacción cara a cara y ocurre como parte de un diálogo u otra forma de intercambio verbal. Por lo tanto, lo que se dice depende de la comprensión de lo que se ha dicho en la interacción. Si, por ejemplo, digo algo en el curso de una conversación, no será una observación aislada que no haga referencia a lo que se ha dicho anteriormente, sino que de alguna manera se derivará de mi comprensión de lo que otras personas ya han dicho. Hablar como una instancia de uso, por lo tanto, es parte de un intercambio recíproco en el que tanto la recepción como la producción juegan un papel. En este sentido, la habilidad Hablar implica una participación tanto receptiva como productiva.

la voz, etc. (Baralo, 2000: 11). Asimismo, en la expresión oral, también existen algunas exigencias impuestas por la memoria, tanto en el procesamiento como en la producción. Los hablantes tienen que mantener abiertos varios sintagmas largos construidos en la memoria inmediata, tanto en lo sintáctico como en lo semántico, con el fin de continuar el enunciado. Teniendo en cuenta estos factores, la expresión oral suele presentar ciertas peculiaridades. Por ejemplo, las oraciones producidas oralmente suelen ser incompletas, y suele comenzar con una topicalización, más que atenerse a la estructura de sujeto, verbo, objeto, con predominio de la yuxtaposición y la coordinación, pero con poca subordinación. Además, aparecen más el vocabulario general o común, las muletillas, los deícticos, las repeticiones, las arrancadas en falso y las reformulaciones, pero se utilizan menos conectores lógicos (Baralo, 2000: 12).

En cuanto a la clasificación, Cassany, Luna y Sanz (2001: 95) proponen un esquema de acuerdo con el grado de la espontaneidad, desde la producción “más espontánea” hasta “muy preparada” y ofrecen algunos ejemplos correspondientes. Clasifican la expresión oral en siete niveles: la improvisación (monólogos), la exposición oral preparada mentalmente, sin soporte escrito (charlas), la exposición oral a partir de un guion escrito, que contiene solamente las ideas principales (conferencias), la exposición oral a partir de un esquema completo y escrito (comentarios estadísticos), la exposición oral o lectura en voz alta a partir de un resumen completo y escrito del texto oral (comentarios de texto), la lectura en voz alta de un escrito, con introducción de comentarios y digresiones no escritos previamente (discursos políticos) y la lectura en voz alta de un escrito (comunicaciones en congresos).

1.2 El proceso de la producción oral

Para conocer en esencia el funcionamiento y el desarrollo de las destrezas orales, hace falta conocer, ante todo, el proceso de la producción oral. El acto de hablar, junto con los de escribir, escuchar y leer un texto, constituyen los procesos comunicativos, para los cuales, hace falta llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destrezas. Con respecto a la oralidad, intervienen las destrezas cognitivas (planear y organizar un mensaje), las destrezas lingüísticas (formular un enunciado lingüístico) y las destrezas fonéticas (articular el enunciado)

(CE, 2002: 88). En concreto, durante los procesos comunicativos, muchos elementos o componentes apoyan el acto de hablar en distintas etapas de planificación, ejecución y seguimientos y control. La planificación consiste en seleccionar, interrelacionar y coordinar los elementos de las competencias generales y comunicativas que facilitan el acto comunicativo. A lo largo de la ejecución, hay dos componentes contribuyentes a la expresión oral: el componente de formulación y el de articulación. Tal y como se especifica en el MERC (CE, 2002: 89):

El componente de formulación toma el resultado del componente de planificación, y lo funde en una forma lingüística. Esto comprende procesos léxicos, gramaticales y fonológicos. El componente de articulación organiza la inervación motora del aparato vocal para convertir el resultado de los procesos fonológicos en movimientos coordinados de los órganos del habla, con el fin de producir una sucesión de ondas de habla que constituyen el enunciado.

Al desarrollar el seguimiento y el control del proceso comunicativo, también se aplica el componente estratégico, que supone poner en funcionamiento las actividades y las competencias mentales en el curso de comunicación, cuando aparecen ciertas situaciones, tales como la comprensión e interpretación erróneas, el modo de afrontar lo inesperado o a las interrupciones de la comunicación, etc. (CE, 2002: 90).

En este apartado, nos centramos en las primeras dos etapas, estudiando el proceso en el que el hablante transforma un concepto mental en un enunciado oral con intervenciones tanto de elementos cognitivos como lingüísticos.

1.2.1 El proceso psicolingüístico de la producción oral

La producción oral se lleva a cabo basada en los fundamentos psicolingüísticos, ya que el proceso entero empieza en el sistema cognitivo realizando series de tareas, tales como decidir lo que quiere expresar el hablante, generar formulación sintáctica y fonológica y realizar la articulación fónica. Internamente, se generan representaciones a partir de un léxico mental y se realizan computaciones sobre ellas. Luego, estas expresiones generadas llegan a los sistemas externos de actuación que se refieren al sistema articulatorio-perceptivo y el conceptual-intencional mediante dos componentes intermedios que son respectivamente la forma fonética

y la forma lógica (Moreno Fernández, 2002: 14). Para concretar este proceso, a continuación, estudiamos algunos modelos de procesamiento en la producción (Fromkin, 1971; Garrett, 1975, 1984; Levelt, 1989), todos los cuales operan siguiendo el concepto de producción de desarrollo lineal “conceptualización - formulación - articulación”.

1) Modelo de Fromkin (1971)

El modelo generador de emisiones propuesto por Fromkin (1971) fue el primero que intentaba explicar los principales estadios y niveles de representación. “Está basado en los datos procedentes de errores del habla y adopta una perspectiva lingüística” (Gleason y Ratner (2001: 350). Todo el proceso de producción abarca seis estadios, en cada uno de los cuales tienen lugar representaciones respectivas del mensaje. Tal y como resumen Gleason y Ratner (2001: 352):

En el estadio I, se genera el significado a transmitir; en el estadio II, el mensaje se proyecta sobre una estructura sintáctica; en el estadio III, el perfil de entonación (acentos sintagmáticos y oracionales) se genera a partir de las representaciones sintácticas; en el estadio IV, se seleccionan las palabras del léxico; en el estadio V, se realiza la especificación fonológica; en el estadio VI, se generan órdenes motoras para el habla.

2) Modelo de Garret (1975, 1984)

El modelo de Garret (1975, 1984) es similar al de Fromkin (1971), pero más detallado, con algunas adiciones y explicaciones de algunos aspectos implícitos de este modelo (Gleason y Ratner, 2001: 353). Distingue tres niveles: el nivel conceptual, el nivel oracional específico de la lengua y el nivel motriz de control articulatorio (Gleason y Ratner, 2001: 354). En el primero, se genera la fuente del mensaje (Garret, 1975) o se llevan a cabo los procesos y mensajes inferenciales (Garret, 1984). El nivel oracional incluye el nivel funcional de representación, el nivel posicional de representación y el nivel fonético de representación. Y en el nivel articulatorio, se produce la representación acústica del mensaje a través del tracto vocal.

3) Modelo de Levelt (1989)

Según el modelo de procesamiento de producción de Levelt (1989), el proceso entero también puede dividirse en tres etapas. A partir de esta propuesta, Anula (1998: 75) propone un esquema de tres fases. Tal y como explica Moreno Fernández (2002: 21), la primera consiste en la conceptualización del *mensaje preverbal*: el hablante decide el contenido que quiere transmitir. La segunda se trata de la codificación gramatical y fonológica del *mensaje preverbal* generado. La última es la articulación de la codificación, con la puesta en funcionamiento de los sistemas articulatorios. Se muestra el esquema de manera más clara a través de la siguiente figura:



Figura 1. Esquema de producción lingüística (Levelt, 1989: 9).

A través de estos tres modelos, conocemos simplemente el proceso completo de la producción psicolingüística. Hemos de profundizar en algunos aspectos tomando el modelo de Levelt (1989) como nuestro entramado.

a) Conceptualización del mensaje preverbal

En esta etapa, el hablante fija el contenido que quiere transmitir. Para ello, el hablante tiene que determinar la información específica del enunciado, tales como el agente, el tema, la acción y el receptor, así como organizar el orden en que ha de presentar tal información, ya que puede producir interpretaciones distintas (Levelt, 1989; Valle Arroyo, 1991: 106). Aparte de esa, también ha de prestar atención a muchas cuestiones de carácter pragmático, tales como las intenciones comunicativas, el contexto lingüístico y la situación general, que pueden determinar en algún sentido la forma lingüística que adopta en la expresión finalmente (Gazdar, 1980; Valle Arroyo, 1991: 105).

Esta etapa corresponde al estadio I del modelo de Fromkin (1971), cuando se genera el significado a transmitir. El mensaje generado en este estadio luego se proyecta sobre una estructura sintáctica. Pero en este proceso, el hablante puede cometer errores espontáneos como la fusión sintáctica (Gleason y Ratner, 2001: 352).

b) Formulación gramática y fonológica

En esta etapa, el hablante realiza la codificación gramática y fonológica. Este procesamiento abarca diversos estadios y niveles de representación, según los modelos de producción del discurso (Fromkin, 1971; Garrett, 1975, 1984; Levelt, 1989; Dell, 1986). Compartimos la idea “la expresión lingüística se explica como un proceso de formulación léxico-sintáctica desde distintas posiciones” (Moreno Fernández (2002: 33), pero añadimos además la formulación fonológica. Por tanto, esta etapa la vamos a estudiar al tratar del proceso lingüístico de producción en el siguiente apartado.

c) Articulación

La fase de articulación es similar en los modelos mencionados. Los segmentos fonéticos totalmente especificados en sílabas se proyectan sobre los comandos motores sobre el tracto vocal para producir la representación acústica del mensaje pretendido (Gleason y Ratner, 2001: 353).

A partir de este esquema, conocemos el modelo de proceso de producción psicolingüística en la L1, que puede ser similar pero no idéntico a la producción de la L2. La diferencia genera durante la codificación y la articulación ya que estas dos etapas se realizan en la lengua meta mientras que el mensaje preverbal se elabora normalmente en la lengua propia. En este caso, suelen aparecer transferencias de la L1 en cuanto a selección del léxico, codificación gramatical y fonológica (Appel y Muysken: 1996; Moreno Fernández, 2002: 22).

En todo este proceso psicolingüístico, existen dos elementos protagonistas que le suponen condiciones determinadas: el hablante y la lengua, según Moreno Fernández (2002: 24). Respecto a la figura del hablante, entre los aprendientes de la L2 se dan notables diferencias en torno a tres ámbitos principalmente: el cognoscitivo (tales como el nivel de inteligencia, las

estrategias de aprendizaje y las aptitudes articulatorias y memorísticas, etc.), el afectivo (incluidas la motivación, las actitudes y las reacciones al usar la lengua meta como el nerviosismo y el desahogo), así como el comunicativo (el lugar, la finalidad, los interlocutores y el momento). Todos estos constituyen componentes influyentes en el proceso de producción. En cuanto a la lengua, también “se dan unos fenómenos que inciden de forma evidente en el funcionamiento de los mecanismos psicológicos de producción” (Moreno Fernández, 2002: 25). Por ejemplo, Moreno Fernández (2002: 64) afirma que la lingüística cognitiva de la adquisición está concediendo mucha importancia a la fluidez. Además, se ven muchas interferencias de la L1 en la producción de la L2 al realizar la codificación gramatical y fonológica. Por tanto, en el siguiente capítulo, intentamos recoger estas transferencias que dificultan la producción oral a través de un estudio contrastivo y al mismo tiempo analizar los problemas, dificultades y errores lingüísticos y extralingüísticos de los estudiantes sinohablantes de ELE.

Por último, cabe señalar que el proceso real de la construcción de la oración es más complicado en el ámbito psicólogo si se adopta la metodología de investigación de simulación cognitiva, y la formulación de la estructura sintáctica de los modelos mencionados aquí es esquemática por no “decir prácticamente nada sobre cómo se construyen los distintos constituyentes, sintagmas o cláusulas” (Valle, 1991: 111). Sin embargo, nos es suficiente para este estudio ya que explica explícitamente las unidades por las que pasan el procesamiento de producción lingüística y nos basta para explorar los elementos de distintos niveles de representación que influyen en la producción oral, sobre todo la fluidez.

1.2.2 El proceso lingüístico de la producción oral

Entendemos el proceso lingüístico de la producción oral como la segunda etapa del proceso psicolingüístico de la producción: la formulación gramática y fonológica, similar a la idea “la expresión lingüística se explica como un proceso de formulación léxico-sintáctica, que emana de determinadas posibilidades, intenciones y necesidades comunicativas y que da lugar a unas expresiones que son codificadas fonológicamente” (Moreno Fernández, 2002: 33). Por

tanto, volvemos a recurrir a los modelos de producción, centrándonos en la formulación gramática y fonológica.

El modelo de Garrett (1984) ha distinguido dos niveles de representación o estadios para generar una estructura de oración a partir del nivel conceptual: el nivel funcional y el nivel posicional. El primero abarca los pasos de selección léxica, la determinación de las estructuras funcionales y la asignación léxica. Tal y como resume Valle (1991: 110):

En este estadio del procesamiento se llevarían a cabo tres operaciones distintas: 1) selección del vocabulario de contenido, entendiendo tal selección como recuperación de códigos abstractos de naturaleza semántica; 2) construcción de la estructura predicativa-argumental y 3) asignación de los distintos elementos léxicos a los diferentes roles (o casos) semánticos.

En cuanto al nivel posicional, se realizan cuatro operaciones: la recuperación de formas léxicas, en la que las palabras seleccionadas reciben los posibles morfos flexivos (número, tiempo, persona, modo, etc.); la selección de marcos de planificación del nivel posicional con los formantes gramaticales correspondientes; la asignación de la estructura segmental y prosódica a las palabras; así como la interpretación y asentamiento de la información de los nodos. En este nivel, se asigna un lugar en la posible secuencia superficial a los sonidos de las palabras y de los elementos oracionales (Garrett, 1984: 177), también según Gleason y Ratner (2001: 356), como errores espontáneos del habla, “tienen lugar las sustituciones basadas en la forma de las palabras, los intercambios entre sonidos, los intercambios inmovilizadores y los desplazamientos de morfemas y palabras.”

Este modelo (Garrett, 1984) ofrece una explicación centrada más en la formulación gramatical y no presta mucha atención a la codificación fonológica. Pero su primera versión (Garrett, 1975) incluye, tras el nivel posicional, el nivel fonético de representación, donde se especifican los aspectos fonéticos de los formantes léxicos y gramaticales.

Sobre la codificación fonológica, el modelo de Fromkin (1971) proporciona explicaciones de manera más detallada. Postula que la entonación (Estadio III) se asigna después de la proyección del mensaje sobre una estructura sintáctica (Estadio II) y antes de la selección léxica (Estadio IV). Porque “el acento primario sintácticamente determinado y la entonación y el

acento léxico son independientes y existen en diferentes niveles prosódicos” (Gleason y Ratner, 2001: 352). Como resultado, se producen estructuras con especificaciones de acento primario y entonación. Además, en el nivel de representación de especificación fonológica (Estadio V), se producen segmentos fonéticos totalmente especificados en sílabas con las reglas fonéticas y fonológicas.

Por lo contrario, el modelo de Levelt (1989) pone al final la codificación fonológica del perfil sintáctico. En este nivel de representación, se produce un plan fonológico para la emisión, incluidos la entonación final y los patrones acentuales.

Entre todos estos pasos de la formulación, consideramos que la recuperación de formas léxicas supone un gran obstáculo en la fluidez para los estudiantes sinohablantes debido a la enorme diferencia entre la lengua materna y la lengua meta. Por tanto, incluimos la comparación morfológica como una parte importante del estudio contrastivo en el siguiente capítulo.

Cabe señalar que el proceso real de la construcción de la oración es más complicado en el ámbito psicólogo si se adopta la metodología de investigación de simulación cognitiva y la formulación de la estructura sintáctica de los modelos mencionados aquí es esquemática por no “decir prácticamente nada sobre cómo se construyen los distintos constituyentes, sintagmas o cláusulas” (Valle, 2001: 111). Por tanto, también estudiamos las unidades progresivas entre el fonema inicial y el mensaje emitido final por las cuales pasa el procesamiento de producción oral.

Según Vera (1994: 37-38), la jerarquía de niveles lingüísticos abarca seis niveles escalonados, que son, según el orden ascendente, el nivel fono-fonológico, el nivel monemático, el nivel de la palabra, el nivel sintagmático, el nivel oracional y el nivel textual. Estas unidades pueden entenderse como estaciones por las que pasa el proceso de codificación fonológica y gramatical. Tal y como describe Moreno Fernández (2002: 39) sobre el mecanismo de la producción lingüística:

La producción lingüística nace de un deseo, una intención o una necesidad comunicativa, que ponen en marcha unos procesos de configuración en los que se van incorporando elementos

léxicos que se insertan en unidades gramaticales de complejidad progresiva y que van adquiriendo valores nuevos, por encima siempre de la sencilla suma de los valores de las unidades que las componen. La progresión culmina en la construcción del enunciado o texto, entendido como la enunciación del enunciado.

Basándose en la jerarquía de niveles lingüísticos, Moreno Fernández (2002: 39) describe respectivamente la producción fónica, la producción sintáctica y la producción discursiva. La producción fónica consiste en poner unos elementos léxico-sintácticos en contacto con los mecanismos articulatorios. Este proceso abarca varias etapas desde articular los fonemas, combinarlos para formar sílabas y constituir morfemas y palabras hasta llegar al mensaje, así como prestar atención a las unidades suprasegmentales (acento, entonación) a lo largo de la producción (Moreno Fernández, 2002: 34). Si esta producción es continuada sin largas pausas, puede considerarse más fluida. Así que la concatenación de sonidos resulta muy relevante para mejorar la fluidez. Tal y como sostiene Moreno Fernández (2002: 35), “la importancia de los procesos de concatenación es patente por la atención que se les ha dispensado en las corrientes actuales de la fonología, muy preocupadas por las interrelaciones e influencias de los componentes de las cadenas fónicas.” Cabe mencionar que esta concatenación de sonidos no solo aparece al formar sílabas dentro de palabras, sino también entre los fonemas iniciales y finales de palabras vecinas en español. Este tipo de enlace, que consideramos que influye mucho en la fluidez de la articulación, lo vamos a estudiar en el siguiente capítulo de manera exhaustiva.

1.3 El tratamiento de las destrezas orales en el aula

Tal y como sostienen muchos estudios anteriores, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente se convierte en un objetivo más importante, y al mismo tiempo, en un reto muy complicado en el ámbito del aprendizaje de lenguas (cf., entre otros, Baralo, 2000; Cabezuelo, 2005; Torremocha, 2004; Vine y Ferreira, 2012). Asimismo, la enseñanza de las destrezas orales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, después de conocer este concepto en sí mismo, pasamos a estudiar el tratamiento de las destrezas orales en el aula.

1.3.1 Las especificaciones de las destrezas orales del *MCER*

En el epígrafe 3.6 del *MCER* (CE, 2002: 36-39), se señalan las especificaciones requeridas para realizar tareas comunicativas de todos los niveles comunes y se proporciona una serie concreta de descriptores ilustrativos correspondientes. En otras palabras, nos especifica de manera integralmente lo que deben dominar respecto a funciones, nociones, gramática y vocabulario y las capacidades comunicativas de las que deben disponer los alumnos.

Estos descriptores especifican las actuaciones comunicativas generales, pero son muy aplicables a la oralidad, ya que establecen especificaciones explícitas para el desarrollo gradual de las capacidades sobre conversación, interacción y monólogo, elementos que constituyen las destrezas orales. Son muy completos, a pesar de que pueda abrumar por el exceso de información (Rosen y Varela, 2009: 39, Cortés Bueno, 2017: 133). Por tanto, nos limitamos a resumir simplemente las actuaciones orales requeridas por todos los niveles comunes (A1- Acceso, A2-Plataforma, B1-Umbra, B2-Avanzado, C1-Dominio operativo eficaz y C2-Maestría) y de las tres bandas de nivel elevado sobre la base de niveles comunes (A2+, B1+ y B2+).

Desde el nivel Acceso A1, o sea, al principio de aprendizaje, los alumnos deben empezar el uso generativo de la lengua meta como modo de práctica y medio de comunicación, a pesar de que solo son capaces de interactuar de forma sencilla con repertorio limitado. En el nivel Plataforma A2, tienen que dominar, principalmente, las funciones sociales y las actuaciones del desenvolvimiento en la vida social en el extranjero. En el nivel A2+ que es el grado elevado del nivel Plataforma, son capaces de participar más activamente en conversaciones y mantener monólogos con cierta ayuda y determinadas limitaciones. Cuando pasan al nivel Umbra B1, son capaces de mantener una interacción y de hacerse entender en variadas situaciones, así como enfrentar problemas cotidianos de forma flexible. El nivel B1+ supone el intercambio de cantidades de informaciones. En el nivel Avanzado B2, disponen de la capacidad de argumentación eficaz y del desenvolvimiento en discurso de carácter social con soltura. El nivel B2+ da énfasis a las destrezas del discurso, sobre todo, las habilidades de conversación y

negociación, poniendo en peso la cohesión y la coherencia. En el nivel llamado Dominio operativo eficaz C1, se requieren más la fluidez y la espontaneidad en la comunicación. El último nivel Maestría C2 destaca el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua meta (CE, 2002: 36-39). En fin, ofrece especificaciones sobre las formas de la comunicación oral, tales como interacción, conversación, monólogos, debate; sobre las funciones que hay que dominar en cada nivel, tales como realizar afirmaciones, conseguir informaciones, proporcionar bienes y servicios; sobre los contextos en los que se lleva a cabo la comunicación oral, por ejemplo, en correos y bancos, en el trabajo, en el transporte público, etc.; así como sobre los aspectos a los que hay que prestar atención, tales como coherencia, cohesión, fluidez.

1.3.2 Las actividades y estrategias de expresión oral, interacción oral y mediación oral

Para desarrollar las destrezas orales, los usuarios tienen que practicar realizando actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación. El *MCER* (CE, 2002) dedica el capítulo 4.4 a presentar detalladamente cuatro categorías de actividades comunicativas y estrategias correspondientes, incluidas actividades sobre comprensión, expresión, interacción y mediación. En concreto, define las distintas categorías, aduce algunos ejemplos generales y específicos, proporciona escalas ilustrativas para ciertas actividades, propone estrategias según etapas. A continuación, pasamos directamente a presentar las categorías que giran en torno a la oralidad: la expresión oral, la interacción oral y la mediación oral.

La expresión oral (hablar) se refiere a que “el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” (CE, 2002: 61). Las actividades de expresión oral pueden revestir diversas formas, realizarse en distintas situaciones y tratar sobre variados temas. Existen, por ejemplo, las siguientes: realizar comunicados públicos, tales como informaciones e instrucciones; dirigirse a un público, tales como discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos y presentaciones de ventas. También pueden suponer, por ejemplo, leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en

notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.), representar un papel ensayado, hablar espontáneamente y cantar (CE, 2002: 61).

En el *MCER*, se proponen varias estrategias pertinentes a la expresión, tanto oral como escrita no por separado, las cuales se agrupan en cuatro categorías de acuerdo con etapas: planificación, ejecución, autoevaluación y corrección. Poner en funcionamiento estas estrategias de expresión supone tal y como se indica en el *MCER* “movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias-maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias-con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea” (CE, 2002: 66). A continuación, presentamos las estrategias concretas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategias de expresión (CE, 2002: 66)

Etapas	Estrategias
Planificación	Preparación
	Localización de recursos
	Atención al destinatario
	Reajuste de la tarea
	Reajuste del mensaje
Ejecución	Compensación
	Apoyo en los conocimientos previos
	Intento
Evaluación	Control del éxito
Corrección	Autocorrección

En cuanto a la interacción oral, consiste en que “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (CE, 2002: 74). Se puede llevar a cabo en registros formales e informales, tales como transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos, entre otras actividades.

Como el proceso interactivo contiene tanto la comprensión como la expresión, las

estrategias de estas dos actividades también deben involucrarse en las de interacción. Además, en el caso de la interacción oral, también existen estrategias exclusivas relacionadas con el control del proceso y estrategias del discurso y de cooperación (CE, 2002: 83), tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 2. Estrategias de interacción (CE, 2002: 83)

Etapas	Estrategias
Planificación	Encuadre (selección del «praxeograma»)
	Identificación de vacío de información y de opinión (condiciones de idoneidad)
	Valoración de lo que se puede dar por supuesto
	Planificación de los intercambios
Ejecución	Toma de la palabra
	Cooperación interpersonal
	Cooperación de pensamiento
	Enfrentamiento a lo inesperado
	Petición de ayuda
Evaluación	Control de los esquemas y del «praxeograma»
	Control del efecto y del éxito
Corrección	Petición de aclaración
	Ofrecimiento de aclaración
	Reparación de la comunicación

La mediación consiste en que “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas” (CE, 2002: 85). Las actividades de mediación oral incluyen la interpretación simultánea en situaciones formales, tales como reuniones y congresos, la interpretación consecutiva, por ejemplo, en charlas de bienvenidas y visitas con guías, así como la interpretación informal, por ejemplo, en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc. (CE, 2002: 85).

“Las estrategias de mediación reflejan las formas de abordar las demandas del uso

limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente” (CE, 2002: 86), tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 3. Estrategias de mediación (CE, 2002: 86)

Etapas	Estrategias
Planificación	Desarrollo de los conocimientos previos
	Búsqueda de apoyos
	Preparación de un glosario
	Consideración de las necesidades del interlocutor
	Selección de la unidad de interpretación
Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real
	Anotación de posibilidades y equivalencias
	Salvamento de obstáculos
Evaluación	Comprobación de la coherencia de dos versiones
	Comprobación de la consistencia de uso
Corrección	Corrección y precisión mediante la consulta de diccionarios
	Consulta de expertos y de fuentes

1.3.3 La evaluación de las destrezas orales

En el *MCER*, a partir de un banco de “descriptores ilustrativos” desarrollados y validados, se han elaborado cuadros para presentar los criterios de forma escalonada según los niveles comunes de referencia para evaluar las actuaciones de comprender, hablar y escribir. Uno se trata en el cuadro de autoevaluación, en el cual se proponen las formulaciones descriptivas en cuanto a la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral, la interacción oral y la expresión escrita. A continuación, nos centramos en las formulaciones de la expresión oral y la interacción oral correspondientes a cada nivel.

1.3.3.1 Aspectos cualitativos en la evaluación de la lengua hablada

En cuanto a los aspectos evaluados en la producción oral, no existen criterios

determinados para la evaluación (Madsen, 1983: 147), y no es posible adoptar todas las categorías, ya que esto provoca sobrecarga cognitiva (CE, 2002: 193). Pero el *MCEER* resume catorce categorías cualitativas en torno a la evaluación oral: estrategias de turnos de palabra, estrategias de colaboración, petición de aclaraciones, fluidez, flexibilidad, coherencia, desarrollo temático, precisión, competencia sociolingüística, alcance, riqueza de vocabulario, corrección gramatical, control del vocabulario, control fonológico. La selección puede ser combinada, reformulada y reducida a partir de “las necesidades de los alumnos implicados, los requisitos de la tarea de evaluación concreta y el estilo de la cultura pedagógica específica” (CE, 2002: 194)

Además, Carroll (1980: 31) también propone una serie de rasgos que pueden tomarse en consideración al evaluar la lengua hablada: tamaño, complejidad, alcance, rapidez, flexibilidad, precisión, adecuación, independencia, repetición y vacilación. Tomando estas categorías como referencia, Bordón (2000: 166) elaboró un examen comunicativo ejemplar, que incluye como criterios cinco parámetros: adecuación a la situación de comunicación (utilización pragmática de las funciones comunicativas), dominio del discurso (coherencia y cohesión), precisión léxica, corrección gramatical, así como claridad en la entonación y pronunciación. Asimismo, ofrece definiciones explícitas de bandas para cada parámetro mencionado y unas fichas donde recoger la puntuación de 3 a 0 (Bordón, 2000: 173).

Con respecto a esto, el *MCEER* ha diseñado una escala analítica destinada a evaluar específicamente la expresión oral, centrándose en cinco aspectos cualitativos del uso de la lengua: el alcance, la corrección, la fluidez, la interacción y la coherencia, sin tener en cuenta los aspectos fonético-fonológicos. Para cada parámetro, se ofrecen descripciones correspondientes a los niveles escalonados, tal y como muestran las siguientes tablas. A continuación, profundizamos en estos aspectos ponderados por el *MCEER*.

Tabla 4. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada - alcance (CE, 2002: 32)

Nivel	Descripción de alcance
-------	------------------------

A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

En cuanto al alcance, lo entendemos como la amplitud de palabras, frases, estructuras o fórmulas dominadas. Este dominio no solo supone el almacenamiento de conocimientos, sino también la accesibilidad y el uso con requisitos, tal y como exige el nivel B2, con el nivel de lengua lo bastante amplio, las descripciones que se ofrecen tienen que ser claras, y al expresar los puntos de vista, no se puede evidenciar la búsqueda de palabras.

Tabla 5. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada - corrección (CE, 2002: 32)

Nivel	Descripción de corrección
A1	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.
B1	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.

B2	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.
C1	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.
C2	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo , aunque su atención esté pendiente de otros aspectos.

Respecto a la corrección, entendemos que se refiere principalmente al control gramatical de oraciones, estructuras o fórmulas, mostrado al cometer menos errores relativos. Pero no abarca el uso correcto del vocabulario, que no mencionan los descriptores presentados en la tabla de arriba.

Tabla 6. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada - fluidez (CE, 2002: 32)

Nivel	Descripción de fluidez
A1	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.
A2	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
B1	Puede continuar hablando de forma comprensible , aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
B2	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo . Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
C2	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial , evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.

Sobre la fluidez, encontramos muchas palabras clave en las descripciones, que conceden atención a la extensión y calidad de la expresión (breve, aislada, comprensible), el ritmo del discurso (uniforme), la espontaneidad de la expresión, así como a los fenómenos que pueden obstaculizar la fluidez: las pausas (largas, evidentes), las dudas, las reformulaciones. Este concepto, como uno de los objetos principales de estudio en el presente trabajo, lo

desarrollamos de manera más detallada en el siguiente apartado.

Tabla 7. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada - interacción (CE, 2002: 33)

Nivel	Interacción
A1	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.
A2	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.
B1	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
B2	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar , etc.
C1	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios , con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.
C2	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.

En torno a la evaluación de la interacción, principalmente se toman en consideración las capacidades que se requieren o las actuaciones que se realizan en el proceso interactivo. Por ejemplo, se mencionan en las descripciones los actos de plantear y contestar preguntas, participar o intervenir en conversaciones, iniciar, mantener y terminar conversaciones, introducir comentarios, indicar o confirmar la comprensión, repetir lo que se ha dicho, tomar el turno de palabra, invitar a los demás a participar, etc. A medida que mejora el nivel, se exige obtener más capacidades interactivas.

Tabla 8. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada - interacción (CE, 2002: 33)

Nivel	Coherencia
A1	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».
A2	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
B1	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
B2	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado , con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
C2	Crea un discurso coherente y cohesionado , haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.

Por último, a partir de las descripciones de la coherencia, entendemos que exige el discurso cohesionado, claro, coherente, bien organizado y el uso correcto y apropiado de los conectores y otros mecanismos.

1.3.3.2 Descriptores para la autoevaluación de expresión e interacción orales

Además, el *MCER* (CE, 2002: 30-31) también ofrece un cuadro con descriptores para la autoevaluación de expresión oral e interacción oral para los estudiantes del español como lengua extranjera. Se especifican muchos aspectos que tienen que dominar los estudiantes de cada nivel: las funciones, como, por ejemplo, explicar y justificar opiniones; los contextos reales, como la vida diaria; las formas de la producción oral, como la conversación y el debate; así como los requisitos sobre algunos aspectos, como la fluidez y la precisión. A continuación, mostramos todos los contenidos en la siguiente tabla, ya que los tomamos como referencia para el cuestionario de la autoevaluación de las destrezas orales de los estudiantes sinohablantes, que analizamos en el capítulo IV.

Tabla 9. Cuadro de autoevaluación de expresión oral e interacción oral (CE, 2002: 30-31)

Nivel	Expresión oral	Interacción oral
A1	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
A2	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
B1	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
B2	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.
C1	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas,	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje

	desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
C2	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.

2. La fluidez en la expresión oral

Hablar es una actividad altamente especializada que requiere un sistema complejo de procesos paralelos desde la planificación hasta la producción. Para los estudiantes de LE, no es fácil alcanzar la expresión automática propia de los nativos manteniendo un discurso continuo con pausas adecuadas y sin vacilaciones, para lo cual, deben aunar tanto el almacenamiento suficiente como el procesamiento rápido. Como hemos estudiado en el apartado anterior las teorías sobre el proceso de la producción en el apartado anterior, que implica tres etapas principales de procesamiento: crear la intención comunicativa preverbal, formular lingüísticamente seleccionando palabras, codificando la gramática y recuperando los sonidos correspondientes, así como articulando los planeados (por ejemplo, Dell, 1986; Dell y O'Seaghdha, 1992; Levelt, 1989; Levelt, Roelofs y Meyer, 1999). Como es un proceso complicado, es difícil mantener un discurso continuo y suelen aparecer obstáculos y vacilaciones al hablar. En este apartado, nos concentramos en esta continuidad del discurso o la fluidez del habla, concepto frecuentemente evaluado en el ámbito de la enseñanza y en la adquisición de las destrezas orales, y estudiaremos principalmente sus definiciones, marcadores y factores.

2.1 La definición de la fluidez oral

Sobre el concepto de fluidez, no existe una definición uniforme generalmente reconocida. Pero en estudios anteriores, muchos investigadores buscaron conceptualizar este término de manera tanto cualitativa como cuantitativa. A continuación, estudiamos las diversas definiciones presentadas según el orden cronológico.

Una de las primeras investigaciones sobre la fluidez que encontramos es el estudio de Fillmore (1979), que analiza este concepto desde un punto de vista lingüístico. Fillmore (1979: 93) conceptualiza este término con una definición muy extensa clasificándolo en cuatro puntos y sostiene que son cuatro las habilidades de las que hay que disponer para ser buen orador. Se trata de una definición global que integra muchas capacidades que requiere la competencia oral general. Respecto a estos cuatro aspectos incluidos en la definición de la fluidez, encontramos las interpretaciones de Pradas Macías (2004: 106):

- a) La fluidez sería la habilidad de hablar bastante tiempo con pocas pausas, la habilidad de llenar el tiempo con habla.
- b) La segunda forma consiste en la habilidad de hablar de forma coherente razonada y en frases “semánticamente densas”.
- c) La tercera forma de fluidez es la habilidad de decir cosas apropiadas en una amplia gama de contextos.
- d) La cuarta forma incluye la habilidad de algunas personas de ser creativas e imaginativas en el uso del lenguaje, expresando sus ideas de nuevas formas, haciendo juegos de palabras, chistes, atendiendo al sonido con independencia del sentido, variando estilos, creando metáforas, etc.

Una definición temprana de la fluidez en el ámbito de la LE la encontramos en el estudio sobre la conversación avanzada del inglés de Crystal y Davy (1975: 88). Sostienen que la fluidez consiste en la habilidad de mantener la continuidad de la expresión una vez iniciada. Al entender la continuidad en el habla como sinónimo de la fluidez, enumeran muchos elementos que ayudan al hablante a mantener un discurso continuo, tales como las conjunciones, las palabras y frases de conexión y la conectividad prosódica. Esta última, según Crystal y Davy (1975: 105), “sólo se consigue utilizando toda la gama de rasgos prosódicos, tales como el tono, el volumen, la velocidad, el ritmo y la pausa”. Por lo contrario, los distintos tonos y melodías y la pronunciación incorrecta pueden interrumpir la fluidez rítmica del enunciado. En este estudio, se ofrece una definición más limitada de la fluidez, pero reconocen que la fluidez es

una noción compleja y que es difícil describir todas sus características.

En el estudio sobre la fluidez y la selección en el ámbito de LE, Pawley y Synder (1983: 189) mencionan el concepto “native-like fluency (fluidez similar a la nativa)”, lo entienden como la habilidad para producir discurso espontáneo y conectado con tramos fluidos como los hablantes nativos. Esta definición también presenta un sentido más limitado que la de Fillmore (1979) y ha servido de base para muchos estudios posteriores.

Similar a esta definición centrada en una producción espontánea y fluida como la de los nativos, en la investigación en metodología de la enseñanza, Brumfit (1984: 56) también interpreta la fluidez como “el uso espontáneo de la lengua en la comprensión y producción como la del hablante nativo”. Además, considera que “la fluidez puede verse como la operación máximamente efectiva del sistema lingüístico adquirido hasta ahora por los estudiantes.”

Lennon (1990) también pretende profundizar en la cuestión sobre la definición de la fluidez en su trabajo. Diferencia el uso amplio y el restringido de este término. El sentido más amplio equivale a la competencia oral y corresponde a la máxima competencia en una lengua. Mientras que el más restringido consiste en “un componente, presumiblemente aislable, de competencia oral, utilizado sobre todo en exámenes orales” y considera que “la fluidez es igual a tener una velocidad en la manifestación oral como la de un nativo” (Lennon, 1990: 388-390, traducido por Pradas Macías, 2004: 81).

Scarcella y Oxford (1992: 167) comparten la primera y la tercera forma de fluidez definidas por Fillmore (1978), también definen este término como “la capacidad de llenar el tiempo hablando fácilmente sin vacilaciones innecesarias. Incluye la habilidad de hablar apropiadamente en una amplia gama de contextos, pero no incluye la habilidad de usar oraciones gramaticalmente correctas⁴”

Un estudio más reciente es el de Segalowitz (2010), que propone un modelo en torno a la fluidez que contiene tres nociones: fluidez cognitiva, fluidez de expresión y fluidez perceptiva.

⁴ Traducido por Escudero Martín (2006: 18)

La primera radica en las habilidades del hablante para llevar a cabo un proceso cognitivo desde la planificación del discurso hasta su producción, en el cual se realizan, por ejemplo, la búsqueda del léxico adecuado, la codificación gramatical, la construcción de frases bien ordenadas, entre otras cosas. En cuanto a la fluidez de expresión, se entiende como un concepto que se puede medir mediante algunos aspectos temporales de las muestras de habla. Por la fluidez perceptiva, se entiende la impresión del oyente sobre el discurso pronunciado por el hablante, tal y como lo define Lennon (1990: 391), “la fluidez es una impresión por parte del oyente sobre si los procesos psicolingüísticos de planificación y producción del habla funcionan fácil y eficientemente.” Para esto, hay muchos estudios sobre la percepción de fluidez que investigan las posibles variables lingüísticas y temporales como indicadores que toman en cuenta los evaluadores al puntuar la fluidez oral.

Por último, también tomamos como referencia la definición del *Diccionario de términos clave de ELE (1997-2021)*⁵: “la fluidez puede definirse como la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua en torno a los aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc. con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos.” En resumen, esta definición menciona tres elementos relativos al concepto fluidez: el procesamiento lingüístico, las pausas y la velocidad del habla.

2.2 Los marcadores y medidas de la fluidez

Una vez conocemos distintas definiciones de la fluidez, también estudiamos los criterios según los que se puede juzgar si un habla es fluida. Los elementos que constituyen los criterios en el presente trabajo los llamamos “marcadores” de fluidez y de disfluidez⁶, aunque también

⁵ Pertenece al Centro Virtual del Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccion.htm

⁶ Utilizamos el término “disfluidez” para referirnos a la falta de fluidez. Puesto que encontramos que aparece en muchos estudios relativos redactados en español, aunque esta palabra es traducida directamente del inglés y no existe en español.

encontramos distintas denominaciones en los estudios anteriores tales como “indicadores” y “parámetros”, etc. Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la evaluación de la fluidez, algunos marcadores pueden recibir nombres de medidas, siendo los aspectos que se miden para determinar el grado de la fluidez del habla. Además, los marcadores de la fluidez y de falta de fluidez o las medidas de la fluidez pueden presentarse en forma cualitativa, como ocurre con las pausas, las correcciones, y en forma cuantitativa, como es el caso de la velocidad del habla, la frecuencia de las pausas, dependiendo de si está incluido el valor numeral.

Al conceptualizar la fluidez, muchos investigadores describen las características de este concepto a través de las llamadas variables temporales y fenómenos de vacilación. Estos no sólo sirven de indicadores con los que se juzga si el habla es fluida, sino que también se evalúa la producción oral en general de la LE. Además, también encontramos otros aspectos que juegan un papel importante en el efecto de fluidez, tales como la precisión, el ritmo, etc. A continuación, estudiamos estos marcadores en cuanto a los componentes y características respectivamente, revisando las investigaciones pertinentes en las que se utilizan estos conceptos para evaluar la fluidez o la producción oral general.

2.2.1 Los fenómenos de vacilación

En el estudio sobre las diferencias de la producción entre L1 y L2, Wiese (1984:18) delinea los fenómenos de vacilación y las variables temporales enumerando los elementos que contienen. Sostiene que, debido a las dificultades en la planificación del habla, se encuentran expresiones con fenómenos de vacilación que reflejan procesos de reformulación. Wiese (1984: 18-19) incluye dentro de este concepto varios eventos del habla: “las pausas rellenas son algunas variantes fonéticas de ‘hu’ o ‘mhm’ que se encuentran en la lengua hablada; las repeticiones se definen como la reaparición sin cambios; las correcciones cambian parte del enunciado precedente.”

En los estudios posteriores, muchos investigadores también utilizan estos mismos fenómenos de vacilación para medir la disfluidez. Pero también se añaden nuevas nociones. Tal y como hace Möhle (1984), no solo estudia las duraciones de las pausas, las correcciones

y repeticiones, sino que también tienen en cuenta la posición de las pausas, la frecuencia y la distribución de las pausas rellenas y la frecuencia de las repeticiones y las autocorrecciones para medir la fluidez.

Por otra parte, Freed (1995) también toma en consideración las reformulaciones o los falsos comienzos (también llamados por otros autores “arrancadas en falso”) además de las repeticiones y las correcciones. Al mismo tiempo, estos se extienden como un alcance más amplio, que incluye las repeticiones de sílabas, las repeticiones de palabras, las repeticiones de expresiones y las repeticiones parciales. En lugar de llamar estos indicadores fenómenos de vacilación, los denominan “marcadores de disfluidez”.

2.2.2 Las variables temporales

En cuanto a las variables temporales en el habla, Wiese (1984: 20) las considera como medidas y concomitantes necesarias del habla y se relacionan directamente con el concepto de la fluidez. Toma la velocidad del habla (número de sílabas por segundo) como medida básica, también contempla la velocidad de articulación (número de sílabas por segundo de tiempo de articulación), la duración de la pausa (duración media de las pausas por encima de algún valor umbral) y la duración del enunciado (número medio de sílabas entre pausas).

Möhle (1984) se vale de las variables temporales y los fenómenos de vacilación para el análisis de las muestras del habla con el fin de investigar si los estudiantes alemanes que estudian francés y los estudiantes franceses que estudian alemán presentan los mismos procesos de planificación del lenguaje en la producción extranjera. Según Pradas Macías (2004: 73) y Guillot (1999: 30), aunque el objetivo de este trabajo no se centra en la fluidez, indica qué variables pueden servir de indicadoras de la fluidez como parte de las conclusiones. Tal y como sostiene Guillot (1999: 30): “Möhle (1984) sugirió el uso de variables temporales: velocidad del habla, duración y posición de las pausas silenciosas, duración de fragmentos fluidos entre pausas, frecuencia y distribución de pausas llenas, frecuencia de repeticiones y autocorrecciones como una posible medida de fluidez.” Entre estas medidas, se enmarcan los fenómenos de vacilación en las variables temporales, o sea, los primeros también se presentan

de manera cuantitativa para medir la fluidez.

En el experimento dedicado a comprobar la utilidad de la “técnica 4/3/2” para mejorar la fluidez que realiza Nation (1989), explica que la fluidez se mide mediante el cálculo de estos números: las palabras por minuto, las vacilaciones audibles, las repeticiones y las arrancadas en falso por cada 100 palabras (Nation, 1989: 379, Pradas Macías, 2004: 78). Para juzgar la fluidez, Nation (1989) calcula la velocidad y el número de tres fenómenos de vacilación.

Lennon (1990), en su experimento destinado a estudiar el diferente dominio de fluidez por los estudiantes y sus evoluciones en este aspecto, utiliza 12 variables cuantificables que le parecen relativas, que son respectivamente las siguientes, según la traducción de Pradas Macías (2004: 83):

1. Total de palabras por minuto; 2. Total de palabras por minuto (excluyendo repeticiones y autocorrecciones); 3. Repeticiones por unidad-T; 4. Autocorrecciones por unidad-T; 5. Pausas rellenas por unidad-T; 6. Porcentaje de palabras repetidas y autocorregidas; 7. Tiempo total de pausas no rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación; 8. Tiempo total de pausas rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación; 9. Duración de habla entre pausas (en palabras); 10. Porcentaje de unidades-T seguidas por una pausa; 11. Porcentaje de tiempo total de pausas entre todas las unidades-T; 12. Tiempo medio de pausas entre unidades-T.

Estas variables se dividen en dos puntos importantes, uno es “las relaciones de habla y pausas en la actuación” y el otro es “la frecuencia de aparición de marcadores de disfluidez, como las pausas rellenas y las repeticiones (pero no necesariamente las autocorrecciones)” (1990: 388).

En su conclusión, Lennon (1990: 414) sugiere que “la reducción de pausas rellenas y repeticiones, la mejora de la tasa de habla y la reducción del tiempo de pausas parecen estar asociadas a la mejora en la fluidez percibida.”

2.2.3 Los otros marcadores

La mayoría de los investigadores toman las variables temporales como los marcadores principales de medición (Lennon, 1990; Möhle, 1984), aunque también contienen distintos componentes. Además de los aspectos temporales, hay otros enfoques planteados en las

investigaciones anteriores que delinear las medidas de la fluidez y añaden características interactivas (Riggenbach, 1991) y aspectos fonológicos (Hieke, 1984; Wennerstorm, 2000).

En el estudio realizado por Kormos y Dénes (2004: 161) sobre las medidas y las percepciones de la fluidez en el habla de estudiantes de LE, comparan las percepciones de fluidez de evaluadores nativos y extranjeros y las variables temporales y lingüísticas a través de muestras de habla. Afirman en las conclusiones: “nuestra investigación sugiere que la precisión también juega un papel importante en los juicios de fluidez y, a veces, anula el efecto de los factores temporales en los oyentes”. Además, sugieren que al medir la fluidez de modo cuantitativo considerándola como un fenómeno temporal, también se puede medir el ritmo como indicador, ya que incluye rasgos de entonación y el acento y es fácil de contar y calcular. En algún sentido, el ritmo de la articulación también puede servir como marcador de la fluidez. Por último, resumen que la fluidez debe incluir conceptos como la velocidad, el ritmo y la precisión, “los resultados del análisis indican que la fluidez se concibe mejor como una interpretación rápida, fluida y precisa” (p.161).

Nation (1989: 377) también propone tres medidas de fluidez, planteando que este concepto se puede medir por “la velocidad y el flujo de la producción del lenguaje, el nivel de control de aspectos del lenguaje y la forma en la que el lenguaje y el contenido interactúan”. Aunque son concisas, estas medidas integran aspectos cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, no proporciona un procedimiento concreto para medir la fluidez.

Towell, Hawkins y Bazergui (1996) llevan a cabo una investigación sobre el desarrollo de la fluidez. En el estudio, realizan un experimento para comparar la producción oral de los estudiantes antes y después de un período de inmersión en contexto nativo. Al analizar los elementos que marcan la fluidez de la lengua hablada, concluyen que ni la reducción de las pausas ni el incremento de la velocidad del discurso son los motivos principales de la evidente mejora de la fluidez. El único elemento que hace que la fluidez aumente significativamente es la duración y complejidad de las unidades lingüísticas que se dan entre las pausas.

2.3 La fluidez en el *MCER*, el *DELE* y el *PCIC*

En el *MCER* (2002: 125), se define la fluidez como “la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida”. Y la fluidez se evalúa como uno de los cinco aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, junto con el alcance, la corrección, la interacción y la coherencia (CE, 2002: 32). Para su evaluación, el *MCER* ofrece una escala ilustrativa concreta, en la que se describen los criterios centrados en la fluidez de todos los niveles. La mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 10. Escala ilustrativa para la fluidez oral (CE, 2002: 126)

Nivel	Descripciones
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural sin esforzarse ni dudar . Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad , casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica a menudo espontáneamente mostrando una fluidez de expresión notable incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce un discurso con un ritmo bastante regular , aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas . Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y callejones sin salida , es posible seguir adelante con eficacia sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso , aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática, y el léxico para corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación .
	Construye frases sobre temas cotidianos con facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo .

A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados, preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.
----	---

En resumen, para la evaluación de la fluidez de cada nivel, se vale de varios elementos clave. Uno destacado es la pausa, desde el nivel bajo hasta el alto se permite desde la existencia de “muchas pausas” y “dudas muy evidentes”, hasta “pocas pausas” y “no dudar”. Otro punto relevante consiste en el grado de la espontaneidad, cuya descripción varía desde “con facilidad” hasta “con espontaneidad y sin esfuerzo”. Además, dentro del ámbito de la fluidez, también se ve la consideración en el *MCER* en torno a elementos como el ritmo del discurso, la reformulación y la extensión del discurso.

En la evaluación de la prueba de expresión e interacción orales del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), la fluidez también constituye un aspecto de gran peso entre los criterios establecidos. Refiriéndose a este concepto, lo concibe como “pertinencia, cantidad, frecuencia, longitud de las pausas, rellenos, arrancadas en falso, velocidad, relación de todo ello con la transmisión de significados y con la comprensión del mensaje (*Manual del examinador*, 2013: 24-25). De los cinco aspectos evaluados establecidos por el *MCER*, en la prueba oral de DELE se elimina la interacción, pero sí se examinan los cuatro restantes: el alcance, la coherencia, la corrección y la fluidez.

En el documento *Rasgos indicadores de las categorías de la escala analítica del DELE B1*, la fluidez se identifica con “la capacidad de articular y usar las palabras de manera ágil y correcta y en el contexto adecuado, de desenvolverse bien y de sortear las dificultades que puedan presentarse”. Y para evaluar la fluidez, hay que prestar atención a cuatro aspectos: “la inteligibilidad de la pronunciación, la continuidad y facilidad frente a esfuerzo para expresarse, el ritmo del discurso, la realización de pausas (cantidad, duración).

Además, sobre estos cuatro aspectos, también se elaboran escalas analíticas, en las que hay descripciones ilustrativas divididas en cuatro rangos. Tomamos los criterios de la fluidez del nivel B2 como ejemplo que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 11. Escala analítica de fluidez – DELE B2

Rango	Descripciones
3	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una capacidad de expresión notables, incluso en períodos más largos y complejos. Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y estructura. Su pronunciación es claramente inteligible, aunque puede que su acento extranjero resulte evidente, y utiliza variaciones de entonación para expresar matices de significado o su actitud hacia lo que dice.
2	Su discurso tiene un ritmo bastante uniforme , aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas . Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que su acento extranjero resulte evidente y que cometa errores esporádicos.
1	Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que su acento extranjero resulte evidente y que cometa errores esporádicos.
0	Se hace entender con expresiones muy breves, y resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación . Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras e inteligibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden provocar que la comprensión requiera cierto esfuerzo.

En resumen, los elementos incluidos en la fluidez que se toman en consideración en la evaluación de la prueba oral de DELE son mucho más que los evaluados en el *MCER*. Además de las pausas, las dudas y la extensión de la expresión, también se tienen en cuenta la pronunciación, la entonación y el acento como componentes importantes.

En el *PCIC*, aparece el término fluidez desde el nivel B2. Para los diferentes papeles que desempeñan los estudiantes, hay distintos requisitos correspondientes respecto a la expresión e interacción orales. El *PCIC* propone que los estudiantes que alcanzan al nivel B2, cuando desempeñan el papel del agente social en las transacciones habituales y corrientes en la vida cotidiana, tienen que “disponer de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para **participar en los intercambios comunicativos con un grado de fluidez**, precisión y naturalidad suficientes como para que sus interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial” (Instituto Cervantes, 2006: 20). Y cuando participan en interacciones sociales dentro

de la comunidad social, laboral o académica en la que se integren, según el *PCIC*, tienen que “utilizar mecanismos de cohesión para **enlazar con fluidez enunciados** y construir un discurso claro y cohesionado” (Instituto Cervantes, 2006: 21).

Los alumnos del nivel C1, cuando llevan a cabo transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas, tienen que “disponer de un repertorio de recursos lingüísticos y no lingüísticos lo suficientemente amplio y rico como para **comunicarse con fluidez** y naturalidad, casi sin esfuerzo” y “**comunicarse de forma fluida** y espontánea, con pocas vacilaciones, incluso en situaciones complicadas o con circunstancias adversas de ruido o interferencias” (Instituto Cervantes, 2006: 20).

Además, cuando los alumnos del nivel superior al B1 se sitúan en un contexto multicultural siendo hablantes interculturales, tienen que “**desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas**” (Instituto Cervantes, 2006: 30).

Aunque en el *PCIC* empieza a enfatizarse la fluidez en la expresión e interacción orales con requisitos explícitos desde el nivel B2, este concepto atraviesa todo el proceso del aprendizaje de la LE, al igual que *MCER* establece requisitos concretos o criterios de evaluación, desde el punto de vista de evaluación, en cuanto a la fluidez oral para todos los niveles.

2.4 Los factores de la fluidez

La fluidez oral en la L2 puede ser influida por varios factores, tal y como afirma Cenoz (2000: 55): “Non-juncture pauses and other hesitation phenomena (repetitions, self-corrections, reformulations) are very likely to occur in second language speech because speakers not only have to search for the next idea but also for the next linguistic element(s) in a language in which they present limited proficiency” (*Cfr.* Wiese, 1984; Temple, 1992; Olynik, D'anglejan y Sankoff, 1987; Fathman, 1980; Sajavaara y Lehtonen, 1980). Podemos clasificar los factores en dos tipos: los lingüísticos, tales como la cantidad de conocimientos léxicos y sintácticos almacenados, la eficacia de su uso, así como los no lingüísticos, tales como las características de la personalidad, el contexto o la situación en los que se produce la

comunicación. Sin embargo, cabe indicar que, en el presente trabajo, descartamos la discusión de los factores externos que pueden influir en la fluidez y solo nos vamos a centrar en la lengua misma.

Además de proponer la definición ya vista de *fluidez*, Fillmore (1979: 93) también analiza los factores que tienen influencia en la fluidez afirmando que “la fluidez dependerá de una serie de factores que incluyen tener un acceso rápido y un control de muchos de los recursos léxicos y sintácticos, ser capaz de decidir con prontitud cuándo es apropiado y eficaz usarlos y estar familiarizado con los esquemas interaccionares y del discurso”. A nuestro juicio, se resumen en dos factores: la capacidad de procesamiento cognitivo y el dominio de los conocimientos lingüísticos.

2.4.1 La capacidad del procesamiento cognitivo en la L2

Como hemos mencionado en el apartado anterior, la fluidez cognitiva se cuenta entre las tres nociones del modelo propuesto por Segalowitz (2010), y la capacidad del procesamiento cognitivo constituye un factor esencial de la fluidez, tal y como señalan Segalowitz y Freed (2004) en su estudio destinado a estudiar los papeles que intervienen en el contexto, el contacto y la cognición en la adquisición de la fluidez oral en la L2. Comparan los resultados entre la velocidad y eficiencia en el acceso léxico y en el control de atención como variables cognitivas, medidas a través de tareas de clasificación léxica, y las variables temporales y los fenómenos de vacilación, medidas por la entrevista de competencia oral (Oral Proficiency Interviews). Deducen que “la velocidad y la eficiencia del procesamiento cognitivo específico de L2 están implicadas en la producción oral” (p. 192), en concreto, “la fluidez se relaciona significativamente con los niveles de velocidad y eficiencia de procesamiento del acceso léxico, pero negativamente con la eficiencia del control de la atención” (p. 195).

Cabe destacar que las puntuaciones de la prueba en este estudio no reflejan las habilidades cognitivas generales de los alumnos, es decir, sus habilidades cognitivas actuales con respecto a las habilidades generales de L2 (Segalowitz y Freed, 2004: 195). Este punto es muy importante, ya que sostenemos que las habilidades cognitivas respecto a la L2 (la velocidad y

la eficiencia del procesamiento lingüístico) pueden mejorar a medida que se desarrollan los conocimientos lingüísticos (conocer, fijar y automatizar). Estos sirven de bases que subyacen a la fluidez cognitiva. Tomamos en cuenta las capacidades lingüísticas como otro factor que está relacionado con el grado de la fluidez. Cuando deben ofrecer una explicación, los estudiantes que dominan mal los conocimientos lingüísticos tienden a dudar al hablar porque tienen problemas para recuperar elementos léxicos, codificar la forma gramatical de su mensaje y corregir, mientras que los que los dominan mejor son capaces de planificar con anticipación (Fulcher, 1996).

2.4.2 La competencia lingüística

El hecho de que la competencia lingüística constituya un factor del grado de fluidez ha sido estudiado por De Jong, Steinel, Florijn, Schoonen y Hulstijn (2012) en sus investigaciones dedicadas a averiguar cómo se relacionan las diferencias individuales en el conocimiento lingüístico y las habilidades de procesamiento con las diferencias individuales en la fluidez del habla de L2. Para conocer los conocimientos y las habilidades necesarias al planificar y producir el habla, diseñan varias pruebas: tres para medir conocimientos lingüísticos (vocabulario, gramática y pronunciación) y tres sobre el procesamiento (la velocidad de recuperación léxica, la velocidad de articulación y la velocidad de utilizar el conocimiento morfosintáctico para construir frases). Además, para medir la fluidez oral, también diseñan una prueba oral que evalúa la fluidez de ruptura (utilizando el número y la duración media de pausas silenciosas y el número de pausas rellenas), la fluidez de velocidad (calculando la tasa de articulación - duración media de las sílabas) y la fluidez de reparación (utilizando el número de correcciones y de repeticiones) (De Jong et al., 2012: 7). Como conclusión, estos autores (2012: 20) afirman que “la fluidez en el enunciado de L2 está relacionada con medidas que subyacen a la fluidez cognitiva de L2, como los conocimientos del vocabulario y de la gramática y la velocidad de utilizar estos conocimientos”. Además, sostienen que “las habilidades cognitivas generales, el estilo personal de hablar y las diferencias interlingüísticas en la vacilación, que son aspectos de la fluidez cognitiva, también afectarán la fluidez del

enunciado en L2” (p. 21).

2.4.3 Los factores fonológicos

En cuanto al ámbito fonológico, suponemos que el enlace de carácter fonológico en la articulación también constituye un factor relevante de la fluidez, ya que la pronunciación con enlace sin pausa puede sonar más conectada y fluida.

Para este punto, encontramos justificación en el trabajo de Hieke (1984: 352), en el que se realizan experimentos sobre el enlace entre la consonante final de una palabra y la vocal inicial de la siguiente palabra (*Consonant attraction* en inglés) en muestras del habla espontánea y casual. En este trabajo se extrae la conclusión de que el enlace fonológico (*linking*), sobre todo en el caso mencionado (*Consonant attraction*), desempeña un papel importante a la hora de facilitar la máxima fluidez en la producción del habla en el estilo informal. También afirma de nuevo en un trabajo posterior que sobre la base de la suposición de que el habla fluida es igual a un habla conectada, operan ciertos procedimientos fonológicos como el enlace (Hieke, 1985: 140).

Además, Uribe Guarín (2013) investiga el impacto de la sinalefa y el encadenamiento del español sobre la discriminación léxica y la producción oral de los estudiantes. A través de unos experimentos, confirma la correlación entre la realización de enlaces y la fluidez percibida. Son percibidos con mayor fluidez los estudiantes que realizan los enlaces entre las palabras que los que no lo hacen, aunque no todos los estudiantes que han realizado los enlaces han recibido altas notas en la fluidez.

En el ámbito de métrica literaria, Luján Atienza (1999: 192) afirma también que la sinalefa da fluidez a la frase y su realización suele ser natural en la lengua oral.

Por último, Wennerstorm (2000) estudia de qué manera la continuidad influye en la percepción de la fluidez mediante el análisis de los diálogos entre hablantes de inglés como segunda lengua y hablantes nativos de inglés. Además, afirma que la capacidad de hablar en frases con continuidad en lugar de articular palabra por palabra puede conducir a la percepción

del habla fluida, lo cual provoca mejor efecto que producir enunciados más largos o pausas más breves.

3. Conclusión

En este capítulo, hemos trazado el marco teórico sobre las destrezas orales, objeto de estudio principal en el presente trabajo. Como capacidad comunicativa, no sólo abarca el dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también ciertos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Además, exigen muchas microdestrezas en el proceso de la producción: destrezas cognitivas (planear y organizar un mensaje), destrezas lingüísticas (formular un enunciado lingüístico) y destrezas fonéticas (articular el enunciado). Por tanto, la producción oral revista notable complejidad. Asimismo, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE, la adquisición de las destrezas orales se convierte en un reto muy complicado y en un objetivo muy importante. Para ello, el *MCER* (CE, 2002) proporciona muchas actividades y estrategias para desarrollar la oralidad y una serie de especificaciones para evaluar la expresión oral en español. En resumen, estas teorías nos permiten prevenir algunas dificultades que deben afrontar los estudiantes sinohablantes en el proceso de la producción oral de español.

Por otra parte, hemos profundizado en la fluidez, que es un aspecto específico de las destrezas orales. Principalmente, hemos estudiado algunos fenómenos de vacilación y variables temporales que pueden servir como marcadores de la fluidez, así como los otros elementos que influyen en la fluidez, como la capacidad cognitiva, la competencia lingüística y los factores fonológicos. Para los estudiantes sinohablantes de español, debido a la enorme diferencia entre su lengua materna y lengua meta, es más difícil alcanzar una producción automática y fluida. Por tanto, en el siguiente capítulo, vamos a realizar un estudio contrastivo entre español y chino, con el fin de detectar los aspectos que suponen obstáculos en la expresión oral y que causan vacilaciones al hablar español.

CAPÍTULO II. ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE ESPAÑOL Y CHINO SOBRE LA FLEXIÓN MORFOLÓGICA Y EL ENLACE FONÉTICO

La flexión morfológica supone un enorme reto para el aprendiz de LE, más aún si existe gran distancia tipológica entre la lengua materna y la lengua meta (Fernández González, 2021: 11). Por tanto, en el caso del aprendizaje de español por parte de los estudiantes sinohablantes, cuya lengua materna carece de este rasgo, resulta muy difícil aprender y automatizar la variación de género y número y el paradigma verbal de español, aún más en el ámbito de la oralidad. Como se ha mencionado en el capítulo anterior, durante el proceso de la producción oral, el mensaje preverbal se construye normalmente en la lengua propia en el primer paso de conceptualización. Sin embargo, tanto la codificación gramatical y fonológica como la articulación se llevan a cabo en la lengua meta (L2/LE), por tanto, indudablemente se producen muchas transferencias desde la lengua materna (L1) en este proceso. Además, como la producción oral se caracteriza por la inmediatez y la sucesión instantánea de los sonidos, que no permite silencios si no se ha acabado el enunciado, en este acto, se requiere el procesamiento inmediato de la codificación gramatical y fonológica. En el caso negativo, aparecerán las pausas o los otros fenómenos de vacilación, que conducen a la falta de fluidez. En este sentido, algunos estudios anteriores afirman que la concordancia nominal y la concordancia temporal, que se tienen que realizar entre muchas categorías de palabras para procesar las flexiones morfológicas en el instante de hablar, plantean enormes dificultades para los estudiantes chinos, que cometen errores con frecuencia en estos aspectos, ya que constituyen elementos que no existen en la gramática china (Pérez Ruiz, 2011; Cortés Moreno, 2014). A este respecto, también sostenemos que la morfología flexiva considerablemente complicada en español les puede entorpecer mucho, actuando como un obstáculo enorme en la producción oral, sobre todo, en la fluidez, pues estos estudiantes están mucho más acostumbrados a utilizar palabras con forma única en su lengua materna, mientras que en español tienen que elegir la forma adecuada, en el momento de hablar, en varias categorías gramaticales.

Así que, en este capítulo, pasamos a realizar una comparación entre español y chino sobre varias categorías gramaticales (género, número, tiempo, modo, aspecto, persona), las cuales se

manifiestan en español a través de la flexión morfológica principalmente (RAE y ASALE, 2009: § 1.5b), mientras que, en chino, que es una lengua monosilábica, aislante y de morfología mínima (Lu, 2011; Méndez Marassa, 2013; Sánchez, 2008), se expresan recurriendo a procedimientos léxicos y gramaticales de otro tipo. Asimismo, también llevamos a cabo una comparación sobre un fenómeno de modificación fonética, que recibe el nombre del enlace en español. Se trata de un aspecto fónico con el que se logra una articulación más fluida, tal y como explicamos en el capítulo anterior (Hieke, 1985; Uribe Guarín, 2013; Luján Atienza, 1999; Wennerstorm, 2000). A través de la comparación, intentamos conocer todos los tipos de enlace en español y los posibles fenómenos similares en chino.

Para ello, nos aprovechamos del método de investigación llamado *Estudio Contrastivo* o *Análisis Contrastivo*. Ante todo, profundizamos un poco en este concepto para su aplicación posterior. La *Hipótesis de Análisis Contrastivo* constituye un planteamiento teórico y una herramienta relevante en la investigación de la adquisición de una L2/LE. Consiste en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, sobre todo, entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) o la lengua extranjera (LE) que está aprendiendo el estudiante. Así que, a través de este estudio, se ponen de manifiesto las diferencias lingüísticas (Fernández González, 1995: 6). Esta teoría se plantea tomando como base el estructuralismo y el conductismo, conceptos que sostienen que “las lenguas son conjuntos de hábitos adquiridos que responden a estímulos externos” (Fernández González, 1995: 1) y que el aprendizaje de la lengua meta se percibe como formación de hábitos, “un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos” (Santos Gargallo, 1993: 35). Ya que los aprendices tienden a recurrir a sus sistemas lingüísticos propios, en este proceso, se produce la transferencia de la L1. Si los conocimientos de las dos lenguas son similares, se conduce a la transferencia positiva que facilitará el aprendizaje de la L2/LE, mientras que, si son diferentes, aparece la transferencia negativa, o la llamada *interferencia lingüística*, que se considera como una causa por la que los estudiantes cometen errores en la L2/LE debido a las diferencias. Esta teoría de la interferencia, según Santos Gargallo (1993: 35), constituye uno de los conceptos

básicos en los que se basa la Hipótesis de Análisis Contrastivo. La interferencia se puede clasificar en varios tipos. Según los ámbitos lingüísticos, Lehiste (1988) distingue globalmente la interferencia en la fónica, la gramatical y la léxica. En este capítulo, nos limitamos a llevar a cabo estudio contrastivo sobre algunos aspectos que consideramos problemáticos para la fluidez, tal y como hemos explicado arriba. Además, Pan (2010: 14-16) menciona tres ángulos para el análisis contrastivo entre chino e inglés: chino→inglés, inglés→chino y chino↔inglés. Aquí, comparamos las diferencias y similitudes tomando el español como el idioma principal, ya que el perfil es el alumnado que aprende español.

Por último, cabe indicar que, como la lengua española posee muchas variantes, aquí elegimos la modalidad del español septentrional para el estudio contrastivo, tomando la serie de obras de *Nueva Gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009) como bibliografía referencial principal. En cuanto a chino, lo que ponemos en comparación es el chino mandarín.

1. Estudio contrastivo sobre el género gramatical

El género gramatical es una propiedad lingüística en un idioma, existente en varias lenguas de todo el mundo. En las investigaciones tempranas de Hockett (1958: 231), propone a este rasgo gramatical la siguiente definición⁷ “los géneros son clases de sustantivos reflejados en el comportamiento de las palabras asociadas”. Entre las lenguas habladas en todo el mundo, aproximadamente una tercera parte posee la distinción de género en el sustantivo, destacando muchos idiomas indoeuropeos, tales como español, francés, ruso y alemán, mientras que este rasgo gramatical está ausente en la mayoría de las lenguas asiáticas, tales como la sino-tibetana, la japónica, etc. En distintas lenguas, hay diversos sistemas de divisiones de géneros. Además del sistema igual que el sexo biológico, que incluye masculino y femenino, también hay sistemas comunes como femenino-masculino-neutro, animado-inanimado, común-neutro y entre otras clasificaciones o subdivisiones en lenguas particulares.

⁷ Traducida por la autora de esta tesis del inglés. El texto original es “Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words.”

1.1 El género en español

En español, la RAE y ASALE define el *género* en el *Diccionario de la Lengua Española* como “categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo” (2014, s. v. género). La definición ofrecida por la *Nueva Gramática de la Lengua Española* indica explícitamente a qué se refieren las “otras clases de palabras”: “el género produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y, a veces, con otras clases de palabras” (RAE y ASALE, 2009: § 2.1a).

En la lengua española, la marca del género gramatical es omnipresente. Todos los sustantivos, no sólo los referidos a los de seres sexuados, poseen el género gramatical sin excepción, aunque no todos presentan morfo flexivo de género. Por ejemplo, existe el morfema flexivo entre *niño* y *niña*, pero la palabra *mesa* no cuenta con la forma masculino **meso* y, por tanto, la *-a* de *mesa* no es un morfo flexivo de género. En cuanto a la clasificación, el sustantivo se divide en dos géneros: el femenino y el masculino, frente a la existencia adicional del neutro en los pronombres demostrativos (esto, eso, aquello), los cuantificadores (tanto, cuanto, mucho, poco, nada y todo), los artículos (lo) y los pronombres personales (ello, lo) (RAE y ASALE, 2009: § 2.1c). En general, Bull (1965) enseña que aproximadamente el 52 % de los sustantivos se clasifican como masculinos y el 45 % de ellos, como femeninos.

1.1.1 La asignación del género sobre el sustantivo

Según Corbett (1991: 7-8), “la asignación puede depender de dos tipos básicos de información sobre el sustantivo: su significado (semántica) y su forma.”⁸. En el caso de español, se adopta el sistema de asignación semántica y formal (morfológico con proyección fonológica y marcación sufijal), una combinación de las dos reglas mencionadas.

El género gramatical suele aportar información semántica en los sustantivos que designan

⁸ Traducida por la autora de esta tesis de inglés. La frase original es “assignment may depend on two basic types of information about the noun: its meaning (semantics) and its form”.

seres animados, ya que suele diferenciar el sexo que les corresponde a los referentes (RAE y ASALE, 2009: § 2.1g). En otras palabras, respecto a los *sustantivos animados*⁹, su género gramatical suele corresponder al sexo biológico del referente, así que podremos saber el género mediante el significado semántico, y viceversa. Por ejemplo, a través del significado de padre sabemos que hace referencia a una persona de sexo masculino, y su género gramatical también es masculino, como vemos por los determinantes y adjetivos que pueden acompañar a esta palabra; no obstante, carece de morfo flexivo de género.

Sin embargo, no todos los sustantivos animados se atienen a esta asignación regular (género masculino para los nombres que designan seres de sexo masculino, y género femenino para los sustantivos que designan seres de sexo femenino), existen otros casos particulares no coincidentes con dicha asignación semántica de sustantivos animados. Los *sustantivos comunes en cuanto al género* son aquellos que emplean la misma palabra, con doble género gramatical, sin flexión morfológica tanto para referirse al sexo masculino como sexo femenino (RAE y ASALE, 2009: § 2.1g). En este caso, las diferencias de sexo entre personas o animales no se ven reflejadas en el género de los sustantivos, porque estos sustantivos no experimentan cambios en su forma. Pero su género puede mostrar explícitamente mediante los determinantes o los adjetivos que los acompañan. Tales como *el artista alto, la artista flaca, el testigo, la testigo*, etc. Los denominados *nombres epicenos* se refieren a sustantivos de personas o animales que poseen un único género gramatical, sea masculino o femenino (RAE y ASALE, 2009: § 2.1h). Estos sustantivos, puesto que poseen un único género, tampoco presentan variación morfológica de género. Por ejemplo, *el personaje, el vástago*, de género gramatical masculino, pueden referirse a mujeres, y viceversa, *la persona, la víctima* pueden referirse a hombres. Además, en español, como el masculino es el género no marcado, hay un fenómeno llamado *uso genérico del masculino*: se pueden usar casi todos los sustantivos masculinos en plural de persona para designar todos los individuos de la clase o grupo que se mencione, sean varones o mujeres, machos o hembras en contextos apropiados (RAE y ASALE, 2009: § 2.2).

⁹ El nombre animado se refiere a los que designan personas, animales o seres considerados vivientes, tales como *niño, toro y ángel*.

A continuación, resumimos todos los tipos mencionados de nombres animados con ejemplos en cuanto al género en la siguiente tabla:

Tabla 12. Relación entre el género gramatical y el sexo biológico de los sustantivos animados (RAE y ASALE, 2009: § 2.1g, 2.1h)

Género gramatical	Femenino gramatical		Masculino gramatical	
Sexo biológico	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Sustantivos animados generales	la madre la vaca	-	-	el padre el toro
Sustantivos comunes en cuanto al género	la artista la testigo	-	-	el artista el testigo
Sustantivos epicenos	la persona la víctima		el personaje el vástago	
Uso genérico de masculino plural	-		los cristianos los escritores	

La asignación semántica es lógica y aporta facilidad a la diferenciación, pero es solo válida en cuanto a los sustantivos animados. Refiriéndose a los *sustantivos inanimados*¹⁰, su asignación puede verse influenciada por la morfología o la fonología. Aunque según la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009: § 2.3b): “es muy polémica la cuestión de si existe o no en español un morfema flexivo de género, en el sentido de un segmento al que corresponda esa información morfológica”, muchos sustantivos españoles disponen de marcas formales explícitas de género. En seguida, pasamos a estudiar las desinencias o terminaciones de sustantivos generales, tanto animados como inanimados, como marcas de género.

a) Terminación en *-a* y *-o*

En español, la mayor parte de los sustantivos que acaban en *-a* son femeninos, y la mayoría de los que lo hacen en *-o* son masculinos (RAE y ASALE, 2009: § 2.3a). Además, Teschner y Russell (1984: 116) señalan que, en español los sustantivos acabados en *-o* corresponden al

¹⁰ mientras que el nombre inanimado es los que designan seres carentes de vida animal que no se mueven por sí mismos, tales como silla, árbol y libertad.

género masculino en casi todos los casos, con un porcentaje del 99,87 %, mientras que cerca de un 96,30 % de los terminados en *-a* corresponden al género femenino.

Sin embargo, también hay unos cuantos sustantivos masculinos que no designan seres animados terminan en *-a*, en su mayoría procedentes de neutros griegos. Un grupo importante de este tipo lo constituyen los helenismos en *-ma* (Alvar y Pottier, 1983: 48). A su vez, también varios de los acabados en *-o* son femeninos (RAE y ASALE, 2009: § 2.3d). Y también hay palabras muy corrientes como “mano”, que es femenina, pese a acabar en *-o* o “día”, que es masculina, pese a acabar en *-a*. Mostramos algunos ejemplos en la siguiente tabla:

Tabla 13. Ejemplos de sustantivos con terminación en *-a* y *-o*

Terminación	Femenino	Masculino
-a	casa, patata, profesora, vaca	tema, problema, clima, trauma
-o	mano, libido, nao, seo	patio, plátano, médico, toro

b) Terminación en consonantes y en otras vocales

Además de las terminaciones más corrientes en *-a* y *-o*, también existen sustantivos que terminan en consonantes y en otras vocales, aunque algunos no son tan comunes y usuales. En este caso, sería más complicada la distinción morfológica ya que pueden ser masculinos o femeninos sin uniformidad. Estadísticamente, suelen recibir el género masculino los sustantivos terminados en *-i*, *-u*, *-j*, *-l*, *-n*, *-r*, *-s*, *-t* (Noriega y Forascepi, 2001:21). Pero también se pueden encontrar excepciones a este dato, tal y como se muestran los ejemplos en la siguiente tabla:

Tabla 14. Ejemplos de sustantivos con terminación en consonantes o en otras vocales

Terminación	Femenino	Masculino
-e o -é	fe, fuente, noche	tomate, aceite, coche
-i o -í	hurí, metrópoli	alioli, rubí, taxi
-u o -ú	tribu	champú, espíritu, tabú
-b	web	club, nabab, aeroclub
-c	lilac	aeróbic, coñac, zinc

-d	pared, tempestad, juventud	césped, adalid, oersted
-f		golf, windsurf, kif
-g		iceberg, zigzag, marketing
-h		flash, sándwich, speech
-j	troj	reloj, erraj, carcaj
-k		stock, rock, cok
-l	vocal, cárcel, postal	árbol, papel, control
-m	begum, tágum	referéndum, álbum, tándem
-n	imagen, visión, sartén	pan, examen, régimen
-p		chip, ketchup, pop
-q	-	-
-r	flor, labor	amor, lugar, sur
-s	crisis, apendicitis, otitis	anís, gas, país
-t		hábitat, internet, robot
-v		lev
-w		bungalow, show
-x		fénix, clímax, tórax
-y	grey	guirigay, jersey, hoy
-z	actriz, cruz, paz	diez, arroz, maíz

1.1.2 Las otras palabras relacionadas con el género

En español, existen muchas palabras que poseen género gramatical. Entre ellas, los sustantivos y los pronombres (en particular, personales, demostrativos y cuantificadores neutros) poseen género inherentemente, mientras que otras clases de palabras lo adquieren por concordancia, tales como los artículos y los restantes determinantes, los adjetivos calificativos, especificativos y adverbiales, los participios, también los demostrativos, posesivos, indefinidos, etc. cuando van pospuestos, los relativos (RAE y ASALE, 2009: § 2.1a).

En cuanto al carácter genérico de los pronombres, poseen género gramatical los personales, demostrativos, cuantificadores neutros, indefinidos, numerales y relativos. Entre ellos, algunos pronombres disponen de solo un género, sea el masculino o neutro, mientras que algunos cuentan con dos o tres. Además, algunos disponen de una forma determinada, pero adoptan

cualquiera de los dos géneros en contextos distintos mientras que algunos experimentan cambios según el género. Por ejemplo, respecto a los pronombres personales, en el caso de los tónicos de caso nominativo y del preposicional, solo se distingue el género en la tercera persona del singular y del plural (él, ella, ello, ellos, ellas; para él, para ella, para ello, para ellos, para ellas), con la excepción de *usted* y *ustedes*, en la primera y segunda de plural (nosotros, nosotras, vosotros, vosotras; para nosotros, etc.). Pero en la primera y segunda de singular no hay distinción de género (yo, tú, para mí, para ti). Dentro de los átonos de casos acusativos, solo existe la distinción en la tercera persona del singular y del plural (lo, la, los, las). Además, en los pronombres personales reflexivos y recíprocos no existe (RAE y ASALE, 2009: § 16.2a).

Respecto al artículo, además de distinguirse entre el género masculino y el femenino, el español ha conservado una forma del artículo que deriva del neutro latino: *lo* (RAE y ASALE, 2009: § 14.9a). Respecto al artículo determinado, su paradigma flexivo presenta seis formas simples en español, entre ellas, hay un masculino singular (*el*), dos femeninos singulares (*la* y *el*), un neutro singular (*lo*), y dos plurales de masculino y femenino (*los* y *las*) (RAE y ASALE, 2009: § 14.2a). Y el del artículo indeterminado o indefinido presenta cuatro formas generales (*un*, *una*, *unos*, *unas*) correspondientes a la flexión de género y número y una forma especial del femenino singular (*un*). (RAE y ASALE, 2009: § 15.1a).

Los adjetivos también adquieren el género concordando con el sustantivo del que se predicen o sobre el que inciden. Experimentan la flexión formal como una marca a pesar de carecer de interpretación semántica (RAE y ASALE, 2009: § 2.11). Desde el punto de vista flexivo, algunos adjetivos experimentan la flexión del género y poseen dos terminaciones, otros permanecen invariables morfológicamente en género y solo poseen una terminación (RAE y ASALE, 2009: § 13.5d), tal y como muestra la siguiente tabla. En general, pertenecen al primer grupo los adjetivos con la flexión de género marcada por la desinencia *-a* en casi todos los casos, con raras excepciones de los adjetivos que se usan únicamente en femenino, como *encinta* o *clueca* (RAE y ASALE, 2009: § 13.5d). Además, un conjunto destacado del primer grupo son los adjetivos gentilicios. En cuanto al segundo grupo, destacan los adjetivos terminados en *-e* a pesar de excepciones que son muchos de los derivados en *-ete/-eta* y *-ote/-*

ota (RAE y ASALE, 2009: § 13.5f), los acabados en *-i* y *u*, así como los terminados en las consonantes *-z*, *-r*, *-l* y *-s* (RAE y ASALE, 2009: § 13.5g), aunque también existan muchas excepciones, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 15. Clasificación de adjetivos según flexión

Terminación	Adjetivos con flexión de género	Adjetivos sin flexión de género
-a/-o	alta - alto	agrícola, azteca
-e	regordete - regordeta	amable, alegre
-i o -í	-	cursi, iraní
-u o -ú	-	hindú, zulú
-l	español - española	genial, monumental
-r	impulsor - impulsora	interior, peor
-s	francés - francesa	gratis, cortés
-z	andaluz - andaluza	audaz, feliz

A los determinantes, como elementos que determinan al sustantivo o al grupo nominal, también se les exige la concordancia. Similar al caso de los adjetivos, también se pueden dividir en dos grupos según si están en posesión de flexión de género: los hay con desinencia variable por género y los hay que no presentan flexión morfológica, tal y como muestra la siguiente tabla. Igualmente, forman el primer grupo los terminados en *-a/-o*, mientras que los acabados en *-e*, *-i*, *-u* y las consonantes pertenecen a segundo grupo en la mayoría de los casos, con excepciones de los artículos y demostrativos.

Tabla 16. Clasificación de determinantes según flexión

Terminación	Con flexión de género	Sin flexión de género
-a/-o	nuestro - nuestra	cuatro, cinco
-e	ese - esa	bastante, qué
-i	-	mi
-u	-	tu, su
-consonante	aquel - aquella	cual, dos

Con referencia a los posesivos o a las locuciones pronominales formadas por adjetivos posesivos y artículos, todos ellos se distinguen entre masculino y femenino tanto en singular

como en plural, además, los singulares disponen del género neutro.

Tocando a los demostrativos, constituidos por *este, ese, aquel* y sus variantes de acuerdo con género y número, también se distinguen entre masculino y femenino tanto en singular como en plural con diferentes formas. Y la flexión de neutro en singular solo existe en los pronombres demostrativos (*esto, eso, aquello*) y es ausente en los determinantes demostrativos. (RAE y ASALE, 2009: § 17.2b).

En cuanto a los indefinidos, la mayoría posee masculino y femenino, mientras que algunas palabras también cuentan con el género neutro¹¹, tales como los cuantificadores *bastante, cuanto, todo, demasiado, mucho, poco y tanto* (RAE y ASALE, 2009: § 19.4b), aunque no todos experimentan la flexión de género.

Así mismo, solo algunos de los numerales diferencian entre masculino y femenino y cambian la desinencia por género, tales como los adjetivos numerales cardinales *un(o)*, con sus derivados y sus variantes (*un día, veintiuna veces*), y los que se forman sobre la base compositiva *-ciento*. Los usos pronominales de estos numerales están sujetos a la misma alternancia (RAE y ASALE, 2009: § 21.1f).

Además, los relativos *quien, que, cuanto, «artículo + cual», «artículo + que»* también cuentan con tres géneros, salvo el primero, que no posee el género neutro (RAE y ASALE, 2009: § 22.1f). Aunque entre ellos, *que* y *quien* no experimentan flexión morfológica.

Por último, los participios también dan lugar a un paradigma flexivo con variantes flexivas de género y número (RAE y ASALE, 2009: § 27.9d): *enamorada, parados*. A pesar de que existan algunas conjugaciones irregulares, sus terminaciones siempre se limitan a -o y -a y disponen de flexión de género regular.

1.1.3 La concordancia de género

La concordancia de género consiste en una “covariación obligatoria en la forma de

¹¹ Se toma como referencia el diccionario de RAE.

palabras relacionadas sintácticamente con el nombre” (García-Miguel, 2000: 99). Se produce entre el sustantivo y el artículo o los adjetivos que lo acompañan, el pronombre y su antecedente o su consecuente, el sujeto y el atributo, el predicativo o el participio del verbo de la pasiva perifrástica (RAE, 2005: s.v. *concordancia*)

En el caso de la concordancia entre el sustantivo y el artículo, el segundo elige la forma adecuada de artículos tanto definidos como indefinidos, según el género del sustantivo que acompaña, tales como *el árbol, la flor, un árbol, una flor*. Pero también hay excepciones. El artículo femenino *la* toma obligatoriamente la forma *el* cuando se antepone estrechamente a sustantivos femeninos que comienzan por /a/ tónica (gráficamente a- o ha- o á- o há-) (DPD, 2005: 247) para evitar la fusión fonética, tales como *el águila, el alma, el hada*. Este *el* es una variante de las dos coexistentes del femenino singular a pesar de que coincide fonológicamente con la del masculino singular (*el*) (RAE y ASALE, 2009: § 17.2c). Sin embargo, no se exige tal transformación cuando los sustantivos son nombres de letras, siglas, nombres propios de personas o nombres propios de empresas y compañías comerciales, tales como *la hache, la AMPA* (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y *la Alfa Romeo* (RAE y ASALE 2009: § 14.2g).

Respecto a la concordancia del género entre sustantivos y adjetivos, es independiente de la función sintáctica que corresponda al adjetivo. Por eso, concuerdan con los sustantivos los adjetivos adjuntos que los modifican (*noche oscura, oscura noche*), los atributivos (*la flor es bonita*) y los que funcionan como complementos predicativos (*el niño llegó contento*) (RAE y ASALE, 2009: § 2.1k).

En resumen, tras estudiar de manera somera el funcionamiento del género en varias categorías de palabras, sostenemos que la distinción inmediata del género y de las formas flexivas correspondientes, para efectuar la correcta concordancia, le resulta muy complicada al sinohablante cuando habla en español, debido a la inexistencia de regularidad y a las muchas excepciones.

1.2 El género en chino

Como se ha mencionado, en español, el género gramatical es una propiedad inherente de los sustantivos y pronombres. Pero en chino mandarín, esta categoría gramatical no se encuentra en torno a estas dos clases de palabras. Además, como el chino es una lengua aislante, tampoco posee flexión morfológica o terminaciones que marcan el género, ni la concordancia que se exige entre los nombres y pronombres con varias clases de palabras como los adjetivos y los determinantes. Ofrecemos un ejemplo en la siguiente tabla:

Tabla 17. Ejemplo de sustantivos y pronombres en chino

Chino	我们	是	医生
Pronunciación	wǒmen	shì	yī shēng
Significado	nosotros/nosotras	ser	médico/médica
Español	Nosotros somos médicos/ Nosotras somos médicas.		

Como se ha mostrado en la tabla, ni el sustantivo ni el pronombre en chino marcan el género gramatical. El pronombre “我们”, con una única forma, equivale a “nosotros” o “nosotras”, mientras que el sustantivo “医生”, igualmente, puede referirse al “médico” o al “médica”. Entonces, a través de la frase ejemplar “我是医生”, no se puede saber si el emisor es hombre o mujer, aunque es nombre animado. Además, como no disponen del concepto de género gramatical, naturalmente, no hace falta considerar la concordancia del género, efecto que se ve en la frase del español entre el pronombre y el nombre.

1.2.1 El género semántico del sustantivo animado

Aunque los sustantivos no poseen género gramatical, sí distinguen el sexo biológico los sustantivos que designan seres animados. En lugar de la flexión morfológica en español para marcar el género, las palabras genéricas constituyen un recurso para expresar el sexo en chino. Se trata de las palabras cuyos referentes son seres sexuados o con el sema “referido al macho o a la hembra”. En chino, se pueden dividir estas palabras en tres tipos: palabras de género prototípicas, palabras de género características y palabras de género periféricas (Wu, 2011: 6).

Se llaman «palabras de género prototípico» aquellas cuyo sema central es ‘masculino’ o ‘femenino’ (Wu, 2011: 6). Son caracteres independientes que pueden añadirse delante de los sustantivos animados sirviendo como adjetivos. Hay tres pares usuales en el chino mandarín moderno: 男(nán) y 女(nǚ), 公(gōng) y 母(mǔ), 雄(xióng) y 雌(cí). Estos adjetivos de género contrario, que sirven como palabras de género prototípicas, se anteponen al mismo sustantivo animado para marcar un sexo u otro. Todos siguen la misma estructura «adjetivo + palabra núcleo (sustantivo sin marca de género) = sustantivo con sexo», tal y como muestran los ejemplos en la siguiente tabla:

Tabla 18. Palabras de género prototípicas en chino

1ª pareja: solo para seres humanos		
Palabras	男(nán)	女(nǚ)
Significado	masculino (hombre)	femenino (mujer)
Ejemplos	男(nán) + 老师(lǎo shī) = 男老师 masculino + profesor(a) = profesor	女(nǚ) + 老师(lǎo shī) = 女老师 femenino + professor(a) = profesora
	男(nán) + 人(rén) = 男人 masculino + humano = hombre	女(nǚ) + 人(rén) = 女人 femenino + humano = mujer
2ª pareja: solo para algunos animales		
Palabras	公(gōng)	母(mǔ)
Significado	macho	hembra
Ejemplos	公(gōng) + 鸡(jī) = 公鸡 macho + gallo/gallina = gallo	母(mǔ) + 鸡(jī) = 母鸡 hembra + gallo/gallina = gallina
	公(gōng) + 猫(māo) = 公猫 macho + gato/a = gato	母(mǔ) + 猫(māo) = 母猫 hembra + gato/a = gata
3ª pareja: para algunos animales y plantas		
Palabras	雄(xióng)	雌(cí)
Significado	macho	hembra
Ejemplos	雄(xióng) + 狮(shī) = 雄狮 macho + león (a) = león	雌(cí) + 狮(shī) = 雌狮 hembra + león (a) = leona
	雄(xióng) + 蕊(ruǐ) = 雄蕊 macho + estambre/pistilo = estambre	雌(cí) + 蕊(ruǐ) = 雌蕊 macho + estambre/pistilo = pistilo

Reciben el nombre de «palabras de género características» aquellas cuyo sema principal

es masculino o femenino mientras que su sema central no posee la propiedad de género (Wu, 2011: 6). Estas palabras ofrecen una distribución simétrica en cuanto al género. Es decir que suelen poder formar parejas con otra palabra o carácter que dispone del género contrario. Se encuentran más en los nombres de animales, por ejemplo, 豕(bā) y 豨(jiā) se refieren al cerdo y a la cerda respectivamente. Sin embargo, estos, que solían usarse en la lengua antigua, ya casi han desaparecido en su mayoría ahora. En su lugar, al referirse a animales indicando su sexo, se añaden los caracteres de género prototípico mencionados en el apartado anterior. Aparte de estos nombres de animales, también hay otras palabras o caracteres de género características que son más usuales en el chino mandarín moderno. Estas suelen estar compuestas por dos caracteres de género característicos, que corresponden a la diferencia sexual biológica propia de la especie correspondiente. La palabra entera significa esa especie, que puede referirse a los dos géneros, tal y como muestran los siguientes ejemplos:

Tabla 19. Palabras de género características en chino

Chino	婴儿		凤凰		鸳鸯	
Pronunciación	(yīng)		(fèng huáng)		(yuān yāng)	
Español	bebé		fénix		pato mandarín	
Componente	婴	儿	凤	凰	鸳	鸯
Pronunciación	(yīng)	(ér)	(fèng)	(huáng)	(yuān)	(yāng)
Significado	bebé femenino	bebé masculino ¹²	fénix hembra	fénix macho	pato mandarín hembra	pato mandarín macho

Las palabras de género periféricas se refieren a las voces que implican el sema periférico de “masculino (macho)” o “femenino (hembra)” en su significado. O sea, el sexo no es el foco semántico, sino existe como un sema implícito (Wu, 2011: 33). Por ejemplo, las palabras que asignan los parientes llevan consigo el sexo biológico del referente, mientras su sema central aclara quién es o qué relación de parentesco guarda. Estos caracteres monosilábicos también pueden presentarse de forma repetida y constituir palabras que disponen del mismo significado,

¹² En el chino antiguo, 儿(ér) se refería al niño recién nacido, ahora puede utilizarse para los dos géneros.

tal y como muestran las siguientes ejemplos, tanto “哥 (gē)” como “哥哥(gē ge)” se refieren a hermano mayor, con excepción de “姨(yí)”, cuyo significado es tía materna, que no suele reduplicarse.

Tabla 20. Palabras de género periféricas en chino

Chino	Pronunciación	Significado
哥/哥哥	gē/gē ge	Hermano mayor
姐/姐姐	jiě/jiě jie	Hermana mayor
弟/弟弟	dì/dì di	Hermano menor
妹/妹妹	mèi/mèi mei	Hermana menor
舅/舅舅	jiù/jiù jiu	Tío (hermano de madre)
姨/阿姨	yí/ā yí	Tía (hermana de madre)
叔/叔叔	shū/shū shu	Tío (hermano de padre)
姑/姑姑	gū/gū gu	Tía (hermana de padre)

1.2.2 El género del pronombre

En chino mandarín moderno, los sustantivos no diferencian entre el género masculino y el femenino, pero algunos pronombres personales lo hacen gráficamente. Ellos disponen de una forma gráfica diferente para designar el sexo del referente, pero se pronuncian igual. En este sentido, no hace falta distinguirlos en el habla oral. Este solo ocurre en los pronombres personales de tercera persona tanto en singular como en plural, tal y como se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 21. Pronombres personales con formas distintas según el género en chino

Chino	Español	Uso
他 (tā)	Él/lo/le ¹³	Para seres humanos masculinos.

¹³ Se escriben aquí los pronombres personales españoles tanto del caso nominativo como del acusativo, puesto que, en chino, son los mismos pronombres personales los que sirven como sujeto y objeto.

她 (tā)	Ella/la/le	Para seres humanos femeninos.
它 (tā)	Él/ella/ello/lo/la	Para todos los seres restantes, salvo seres humanos: animales, plantas y cosas.
他们 (tā men)	Ellos/los/les	Para grupos de seres humanos, al menos hay un masculino dentro.
她们 (tā men)	Ellas/las/les	Para grupos de seres humanos femeninos.
它们 (tā men)	Ellos/ellas/los/las	Para grupos de animales, plantas y cosas.

1.3 Comparación entre español y chino sobre el género

Después de repasar respectivamente el género en español y el género semántico en chino, pasamos a realizar una comparación de manera sintética sobre las diferencias y las similitudes al respecto.

En primer lugar, el género gramatical consiste en una propiedad inherente del español, mientras que está ausente en chino. En segundo lugar, el chino, siendo una lengua aislante, tampoco dispone de flexión morfológica, mientras que esta constituye un fenómeno omnipresente en español. Además, el género gramatical también conlleva la concordancia en cuanto al género en español, mientras que esta exigencia, naturalmente, no existe en chino. Como consecuencia, el hecho de que muchas clases de palabras en español, incluidos los sustantivos y pronombres que poseen el género inherentemente, así como los artículos, los adjetivos, los restantes determinantes y las otras que lo adquieren por efecto de la concordancia, experimenten flexiones morfológicas para concordar en género dificulta más la codificación gramatical en el momento de hablar para los estudiantes sinohablantes que no alteran la forma morfológica y tienden a no realizar la concordancia conforme a lo que sucede en su lengua materna.

En el caso de los nombres animados, ambas lenguas se valen de algunos medios, distintos o similares, para manifestar el género semántico. En español, el género gramatical suele aportar información semántica sobre el sexo en los sustantivos que designan seres animados. A través de las marcas de terminaciones, se pueden mostrar en la mayoría de los casos el femenino y el

masculino tanto del género gramatical como del sexo biológico, medida que no sirve en chino. En esta lengua aislante, se suelen añadir palabras genéricas que cuentan con la propiedad del sexo biológico o con el sema referido al macho o a la hembra, incluidas palabras de género prototípicas, palabras de género características y palabras de género periféricas para expresar el sexo (Wu, 2011: 6). Esta agregación también ocurre en español en los nombres epicenos, cuyo género gramatical, masculino o femenino, no tiene en cuenta el sexo biológico, por lo que a veces se añaden las especificaciones “macho” o “hembra” para aclarar el sexo del referente.

2. Estudio contrastivo sobre el número gramatical

2.1 El número en español

El número consiste en una categoría gramatical, que “expresa la propiedad que poseen los sustantivos y los pronombres de referirse a un ser o a varios... y expresa unidad o pluralidad en estas clases de palabras” (RAE y ASALE, 2009: § 3.1a). En estas dos clases de palabras, el número presenta unidad o pluralidad. Además, lo ponen de manifiesto también los adjetivos, determinantes y verbos por efecto de la concordancia en lugar de disponer de interpretación semántica. En general, el número cuenta con dos formas flexivas: el singular y el plural, a pesar de que algunas voces permanezcan invariables. A continuación, pasamos a estudiar todas las clases de palabras relativas al número gramatical y las flexiones morfológicas de la formación del plural.

2.1.1 Las palabras relacionadas con el número en español

En cuanto a las palabras relacionadas con el número, además de los sustantivos y los pronombres que poseen inherentemente este rasgo gramatical, algunas clases de palabras también lo manifiestan por el efecto de la concordancia, incluidos los adjetivos, determinantes y verbos. Sin embargo, estos experimentan la flexión solo como manifestación formal en lugar de constituir una categoría informativa que dispone de interpretación semántica (RAE y ASALE, 2009: § 3.1a).

Normalmente, a cada nombre le corresponden dos números con dos formas flexivas: el singular y el plural. Según la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009: § 3.1e): “es el hablante el que escoge con libertad entre el singular y el plural”, a diferencia del género, que constituye una marca léxica y está determinado por el propio sustantivo. Sin embargo, también existen varias excepciones. Por un lado, algunos sustantivos se construyen únicamente en plural o en singular. En este caso, los sustantivos que se usan solo en plural reciben el nombre de *plurales inherentes o pluralia tantum*, tales como *celos* y *comestibles* (RAE y ASALE, 2009: § 3.8f). Por el contrario, los sustantivos que solo se construyen en singular son los llamados *singulares inherentes o singularia tantum*, tales como *salud*, *caos* (RAE y ASALE, 2009: § 3.8a). Por otro lado, algunas voces presentan una única forma para los dos números: *una crisis - varias crisis* (RAE y ASALE, 2009: § 3.1e). Además, cabe mencionar que, aunque algunas palabras no posean la forma en plural, también pueden expresar léxicamente la noción de pluralidad, tales como los nombres continuos o no contables¹⁴ que solo se usan en singular (salvo que se produzca recategorización): *mucha arena*, los colectivos, que designan conjuntos de personas o cosas: *el ejército*, los pronombres numerales: *llegan cuatro*, ya que “el plural se trata de una manifestación morfológica de las palabras, representando, un segmento morfológico o un morfema, mientras que el último es una noción más abarcadora que se expresa también léxicamente en los numerales” (RAE y ASALE, 2009: § 3.1h).

En cuanto a los pronombres, la mayoría también poseen dos números, como los personales: *ella-ellas, lo-los*; los posesivos: *el suyo-los suyos, el nuestro-los nuestros*; los demostrativos: *esta-estas, aquel-aquellos*, los indefinidos: *alguno-algunos, mucho-muchos*; los numerales: *el primero-los primeros, medio-medios*; los relativos: *cuanto-cuantos, cual-cuales*; los interrogativo-exclamativos: *quién-quiénes, cuál-cuáles*, etc. Entre estos que poseen tanto el singular como el plural, algunos forman el plural añadiendo morfos flexivos de número al

¹⁴ Los nombres no contables o continuos se interpretan como sustancias o materias, por tanto, denotan conceptos mensurables y suelen construirse en singular: *mucho tiempo, un poco de café* (RAE y ASALE, 2009: § 12.1f), mientras que los nombres contables o discontinuos designan conceptos que se pueden computar o enumerar: *una mesa, muchos árboles* (RAE y ASALE, 2009: § 12.2a).

singular correspondiente: *ella-ellas, lo-los*; otros no comparten el radical entre el singular y el plural: *yo-vosotros, te-os, mí-nosotros*; y tres permanecen invariables: *se, sí, y que*, que no muestran rasgos morfológicos de número en ningún contexto, pero se puede entender como forma abstracta de plural: *se levantan, a sí mismos, los que trabajan en esta empresa* (RAE y ASALE, 2009: § 3.1d). Como excepciones, algunos solo presentan un número, bien el singular o el plural. Por ejemplo, carecen de plural todos los pronombres que son de género neutro en español: *ello, esto, eso, aquello, que, qué, nada, alguien, nadie, lo*, etc. (RAE y ASALE, 2009: § 3.1c), ya que el plural se aplica solo a las formas que presentan el masculino y el femenino.

2.1.2 La formación del plural

Para formar el plural, se pueden aplicar las reglas generales en la mayoría de las palabras. En general, para las palabras castellanas, el singular no se manifiesta con ninguna marca específica, y el plural se forma con los morfos flexivos “-s” o “-es” (a veces, con ambos) o es invariable (el singular y el plural presentan la misma forma) (RAE y ASALE, 2009: § 3.2a). Pero también existen numerosas irregularidades, sobre todo, para las palabras compuestas, los nombres propios, las abreviaturas, siglas y acrónimos, así como para los neologismos tomados de otras lenguas (RAE y ASALE, 2009: § 3.2a). A continuación, intentamos resumir todos los casos que forman el plural regularmente, bien con “-es”, bien con “-s”, o alternando ambos morfos flexivos; y los casos de plural invariable.

Tabla 22. Palabras que forman el plural con “-es” (RAE y ASALE, 2009: § 3.2)

Terminación	Requisitos	Ejemplos
-l, -n, -r, -d, -z	Palabras no esdrújulas, no procedidas de consonante	mieles, paredes
-j	-	relojes, trojes
-s, -x	Palabras agudas o monosilábicas	toses, boxes
-y	Precedida de vocal	reyes, bueyes
Vocal tónica	Sustantivos que designan las vocales castellanas, con la excepción de “e”	aes, íes

Además de los ejemplos citados que siguen la regla, también existen excepciones en

algunos casos. Por ejemplo, entre las palabras acabadas en “-s”, los sustantivos compuestos permanecen invariables en los dos números, como *el ciempiés-los ciempiés*, aunque también exista excepción como *el bonobús-los bonobuses*; para las palabras acabadas en “-y”, provenientes de origen extranjero o no totalmente castellanizadas, se añade “-s” tras cambiar “y” por “i”: *jersey-jerséis*, o se admiten dos opciones: *coy-cois/coyes*. Además de los sustantivos que designan las vocales castellanas, cuando los adverbios *no* y *sí* se utilizan como nombres, también se recomiendan los plurales con “-es”: *noes* y *síes*, aunque también existan *nos* y *sís*.

Tabla 23. Palabras que forman el plural con “-s” (RAE y ASALE, 2009: § 3.2)

Terminación	Requisitos	Ejemplos
Átona: -a, -e, -i, -o, -u	Palabras llanas o esdrújulas	estudiantes, libros
Tónica: -á, -é, -ó	-	bebés, cafés
-b, -c, -f, -g, -k, -m, -p, -t	-	cenits, nababs

En cuanto a las palabras que forman el plural en “-s”, se encuentran las que poseen como terminación las consonantes no citadas antes, que son mayoritariamente de origen extranjero, con excepciones de *álbum-álbumes*, y la mayoría de las palabras acabadas en vocales, tanto átonas como tónicas, con excepciones que admitan dos opciones, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 24. Palabras que admiten las dos variantes de plural: “-s” y “-es” (RAE y ASALE, 2009: § 3.2)

Terminación	Ejemplos	Excepción
Tónica: -í	esquíes/esquíes	pirulí-pirulís,
Tónica: -ú	bambús/bambúes	champú-champús

Según la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009: § 3.2i), al formar el plural de las palabras acabadas en -í y -ú, la mayoría puede admitir tanto la marca “-es” como “s”, aunque la primera sea la preferida del habla culta, mientras que la última se utilice más frecuentemente en la popular. También existen excepciones que solo presentan plural en “-s” en plural: *menú-menús*. Además,

existen sustantivos que admiten otra marca además de estas dos variantes de plural: *manís*, *maníes*, *manises*, a pesar de que esta última no se recomienda.

Tabla 25. Palabras que permanecen invariables para los dos números (RAE y ASALE, 2009: § 3.2)

Terminación	Requisitos	Ejemplos
-s, -x	Palabras no monosilábicas ni agudas	los análisis, las dosis
-consonante	Palabras esdrújulas	los asíndeton

Algunos sustantivos no cambian de forma en singular y plural. En este grupo suelen estar incluidos algunos sustantivos acabados en “-s” y “-x” no monosilábicos ni agudos, sobre todo, los nombres de los días de la semana: *los lunes*, *los martes*, y los nombres de músculos acabados en “-ps”: *los bíceps*, *los tríceps*; así como algunos sustantivos esdrújulos acabados en consonante que, sobre todo, designan los términos filológicos de origen griego: *los asíndeton*, con la excepción de *hipérbaton*, cuyo plural es *hipérbatos* (RAE y ASALE, 2009: § 3.2ñ).

Al formar el plural siguiendo las reglas que le corresponden, también hay que prestar atención a dos fenómenos. Se transforma la “z” en “c” cuando está delante de “e” por razones ortográficas, tales como *haz-haces*, *pez-peces*. Además, el acento de intensidad en la sílaba original no tiene que cambiar. Por un lado, se añade la tilde a algunas palabras al pasar de llanas a esdrújulas: *crimen-crímenes*, *canon-cánones*; por el otro, se la quita al pasar de agudas a llanas: *almacén-almacenes*, *refrán-refranes*, aunque también existan excepciones que cambian la sílaba átona: *carácter-caracteres*, *régimen-regímenes* (RAE y ASALE, 2009: § 3.2m)

Además de estas reglas generales aplicadas a las palabras castellanas, hay muchas palabras procedentes de otras lenguas. En el caso de los latinismos, “se utilizan habitualmente en español en su forma original, y en gran parte recogidas en el *DRAE*, siguen las normas propias del español en la formación del plural” (RAE y ASALE, 2009: § 3.2a). En cuanto a los préstamos de otras lenguas, se dividen en extranjerismos crudos y palabras castellanizadas. Las voces del primer tipo son las que “conservan la pronunciación y la grafía originarias, forman

el plural de acuerdo con las reglas de la lengua a la que corresponden, lo que no compete a la morfología del español”, mientras que las palabras castellanizadas son los préstamos que “se atienen a las reglas de formación de plural que rigen para las demás voces españolas” (RAE y ASALE, 2009: § 3.4c). En fin, la formación del plural en este caso es complicada teniendo en cuenta las numerosas excepciones.

2.2 El número en chino

En chino, también existe la categoría gramatical de número con oposición entre singular y plural. A diferencia del español cuyos nombres presentan el número en singular y plural con flexión morfológica en sí mismos, en chino, se expresa este rasgo a través de diversos elementos léxicos, recursos gramaticales y procedimientos pragmáticos, tales como añadir numerales y clasificadores ante nombres, posponer el carácter “们 (men)” a sustantivos, etc. (Fei, 2016). Wu (2006) sostiene que la categoría gramatical de número atraviesa tres aspectos lingüísticos, que son la lexicología, la sintaxis y la pragmática. Dentro de cada aspecto, se pueden encontrar varias formas para expresar la singularidad y la pluralidad. Pero entre ellas, solo algunas partes se consideran propias de la marcación de número, ya que el chino carece de flexión morfológica estrictamente definida. Además, el plural en chino posee una utilidad muy limitada, está restringido únicamente a unos pocos sustantivos animados y a los pronombres. A continuación, pasamos a estudiar los procedimientos destinados a expresar el número en chino.

2.2.1 La expresión del número por procedimientos gramaticales

En chino mandarín, como es propio de una lengua analítica, la forma más usual para expresar la pluralización es la posposición de la partícula “们 (men)” (Yang, 2015; Zhang, 2010). Generalmente, esta forma de pluralización se aplica solo a sustantivos referidos a seres humanos y los pronombres personales. Pero este uso también está extendido a sustantivos referidos a animales, plantas y otras cosas como figura retórica de personificación en algunos contextos, sobre todo en los cuentos infantiles, tal y como muestran los siguientes ejemplos:

Tabla 26. Ejemplos de la pluralización a través de la posposición de la partícula “们 (men)”

Número	Chino	Pronunciación	Significado
Singular	学生	xué shēng	estudiante
Plural	学生们	xué shēng men	estudiantes
Singular	花儿	huā ér	flor
Plural	花儿们	huā ér men	flores
Singular	蝌蚪	kē dǒu	renacuajo
Plural	蝌蚪们	kē dǒu men	renacuajos
Singular	你	nǐ	tú/te
Plural	你们	nǐ men	vosotros/os

La posposición de esta partícula permite expresar claramente la pluralidad, mientras que la palabra sin esta partícula puede significar tanto plural como singular generalmente, de modo similar a la construcción genérica del español “artículo + sustantivo en singular” que puede referirse al conjunto de este tipo de sustancia. Ofrecemos un ejemplo en la siguiente tabla:

Tabla 27. Frase ejemplar con la partícula “们 (men)”

Chino	我和朋友一起参观了故宫。 wǒ hé péng yǒu yī qǐ cān guān le gù gōng.
Español	Mi amigo/a y yo visitamos el Palacio Imperial juntos/as. Mis amigos/as y yo visitamos el Palacio Imperial juntos/as.
Chino	我和朋友们一起参观了故宫。 wǒ hé péng yǒu men yī qǐ cān guān le gù gōng.
Español	Mis amigos/as y yo visitamos el Palacio Imperial junto/as.

Comparando las dos frases, la única diferencia radica en que la segunda contiene la partícula “们” en el sujeto, la cual implica que hay más de un amigo o amiga. Al contrario, en la primera frase, que no la incluye, no se puede saber si el hablante visita al Palacio Imperial junto con un amigo o con varios. En fin, la posposición de esta partícula confirma la pluralidad en la expresión.

Otra forma para presentar el plural es la reduplicación del sustantivo que está compuesto

por solo un carácter. Esta manera, aunque se use en pocos casos, también constituye un medio importante para pluralizar nombres en chino (Cai, 2007). Además de expresar la pluralidad, la reduplicación también significa el conjunto del referente, tal y como muestran los siguientes ejemplos:

Tabla 28. Ejemplos de la pluralización a través de la reduplicación del sustantivo

Número	Chino	Pronunciación	Significado
Singular	人	rén	persona
Plural	人人	rén rén	todas las personas
Singular	家	jiā	familia
Plural	家家	jiā jiā	todas las familias

2.2.2 La expresión del número por procedimientos léxicos

Como el chino mandarín es una lengua aislante que carece de flexión morfológica, sus sustantivos no son capaces de presentar la forma singular y plural en sí mismos; sin embargo, la combinación con distintas clases de palabras resulta una forma habitual para expresar la pluralidad. Existen tres estructuras principales de combinación entre sustantivos y adjetivos, numerales o clasificadores.

El uso de clasificadores constituye un medio relevante para expresar el número en chino. Los clasificadores son palabras que se usan junto a los numerales para definir la unidad de medida de un sustantivo contable. En español, que no es una lengua clasificadora, también existen palabras que funcionan como clasificadores, aunque pertenezcan a la categoría de sustantivo (Marco Martínez, 2019: 32), tales como “vaso”, “litro” y “puñado” en “un vaso de agua”, “tres litros de agua” y “un puñado de dólares” respectivamente. En chino, existe un gran número de clasificadores, que se pueden dividir en tres grupos: los nominales, los verbales y los temporales, siendo unidades relativas a objetos o seres humanos, acciones y tiempo (Zhang, 2002: 295; Lu y Shen, 2003, § 11.4). También muchos estudios los distinguen en cinco tipos:

clasificadores individuales, colectivos, partitivos, transitorios y de medida (Marco Martínez, 2019: 44-52; Liu y Cai, 2004: 49-53). Generalmente, los clasificadores no pueden funcionar como componentes sintácticos individualmente, sino que tienen que combinarse con numerales o pronombres demostrativos. En el caso de los clasificadores nominales, suelen ajustarse a la construcción “numeral + clasificador + sustantivos” para manifestar la cantidad exacta del nombre, tal y como muestran los ejemplos en la siguiente tabla. Cabe indicar que como es una clase de palabras que no existe en español, solo para una parte de ellos pueden encontrarse equivalencias.

Tabla 29. Ejemplos de los clasificadores nominales en chino

Chino	一	棵	树	五	升	水
Pronunciación	yī	kē	shù	wǔ	shēng	shuǐ
Significado literal	uno	clasificador de árbol	árbol	cinco	litro ¹⁵	agua
Español	un árbol			cinco litros de agua		

En cuanto a los clasificadores verbales, pueden indicar el número de las acciones realizadas (Liu, 2003; Lü, 1982; Shao, 1996). Se sitúan en diferentes posiciones en las oraciones y sirven como componentes sintácticos distintos. En algunos contextos, equivalen literalmente a “vez”, mientras que no se puede encontrar una palabra equivalente en unos contextos. Por ejemplo:

Tabla 30. Ejemplos de los clasificadores verbales en chino

Chino	会议	一	周	举行	一	次
Pronunciación	huì yì	yī	zhōu	jǔ xíng	yī	cì
Significado literal	reunión	uno	semana	celebrar	uno	vez
Español	La reunión se celebra una vez a la semana.					
Chino	我	被	批评	了	一	顿
Pronunciación	wǒ	bèi	pī píng	le	yī	dùn

¹⁵ Clasificador de líquido.

Significado literal	yo	voz pasiva	criticar	partícula auxiliar	uno	clasificador verbal
Español	Fui criticado/Fui criticada.					

Respecto a los clasificadores temporales, pueden indicar el tiempo que tarda una acción, tales como 秒(miǎo), 分(fēn), 天(tiān), que significan respectivamente segundo, minuto y día. Este tipo de clasificadores corresponden a los sustantivos que designan tiempo en español. Mostramos algunos ejemplos de su uso en frases concretas.

Tabla 31. Ejemplos de clasificadores temporales en chino

Chino	我	走	了	三	天
Pronunciación	wǒ	zǒu	le	sān	tiān
Significado literal	yo	caminar	partícula auxiliar	tres	día
Español	Caminé tres días.				
Chino	你	得	等	一	会儿
Pronunciación	nǐ	děi	děng	yī	huìr
Significado literal	tú	deber	esperar	uno	rato
Español	Debes esperar un rato.				

Además, estos clasificadores, en su mayoría, pueden aparecer reduplicados, más o menos con el significado general de “cada”, tal y como muestra el siguiente ejemplo, 条(tiáo) es clasificador para objetos finos y alargados, la forma reduplicada significa “cada camino” o “todos los caminos”.

Tabla 32. Ejemplos de clasificadores usados en forma reduplicada en chino

Chino	条	条	大	路	通	罗马
Pronunciación	tiáo	tiáo	dà	lù	tōng	luó mǎ
Significado literal	cada	cada	grande	camino	conducir	roma
Español	Todos los caminos llevan a Roma					
Chino	愿	你	步	步	高	升
Pronunciación	yuàn	nǐ	bù	bù	gāo	shēng
Significado literal	desear	tú	paso	paso	alto	ascender

Español	Que asciendas sin cesar.
----------------	--------------------------

Además de a los clasificadores, también se puede recurrir al significado de los adjetivos que modifican a los sustantivos para expresar la pluralidad. Esta combinación entre sustantivos y adjetivos es similar a la que sucede en los sustantivos españoles invariables en cuanto al número (como “crisis”) y muestran las diferencias numéricas a través de la forma y el significado de artículos, adjetivos o determinantes que concuerdan con ellos, tales como *el lunes-los lunes, análisis completo-análisis completos*. Sin embargo, en chino, solo se puede aprovechar la combinación con los adjetivos, no con artículos ni con morfos flexivos. Por ejemplo:

Tabla 33. Expresión del número a través de la combinación de sustantivos y adjetivos

Chino	很多 花	无数的 星星
Pronunciación	hě duō huā	wú shù de xīng xīng
Significado	mucho flor	innumerable estrella
Español	muchas flores	innumerables estrellas

El número también se puede expresar mediante numerales que modifican al sustantivo. Pueden ser cardinales, múltiplos o expresiones numéricas aproximativas. Esta forma es totalmente igual que en español, tal y como muestran los siguientes ejemplos, cabe indicar que en los últimos dos, también se admite la posibilidad de añadir el clasificador nominal entre el numeral y el sustantivo.

Tabla 34. Expresión del número por medio de la combinación de sustantivos y numerales

Chino	三倍 人口	三 人	五 六 人
Pronunciación	sān bèi rén kǒu	sān rén	wǔ liù rén
Significado	triple habitante	tres personas	cinco seis personas
Español	triple habitante	tres personas	unas cinco o seis personas

2.3 Comparación entre español y chino sobre el número

Después de conocer respectivamente el número en español y en chino, pasamos a realizar una comparación de manera sintética sobre las diferencias y las similitudes al respecto.

En primer lugar, existe divergencia en cuanto a la definición del número. En español, el número expresa la propiedad que poseen los sustantivos y los pronombres de distinguir entre la referencia a un ser o a más de uno en español, y obligatoriamente, tiene que ser indicado en casi todos los contextos, mientras que, en chino, también consiste en un rasgo gramatical que indica la cantidad del referente, pero no constituye una propiedad de las dos categorías de palabras mencionadas en el ámbito de morfología lingüística.

En segundo lugar, en ambas lenguas, hay diversas maneras para expresar el número. El español, principalmente, se vale de los procedimientos morfológicos con marcas diferentes de singular y plural. Estas las ponen de manifiesto no solo los sustantivos y los pronombres, sino también los adjetivos, los determinantes y verbos que adquieren el número por efecto de la concordancia. En chino, el número suele expresarse a través de procedimientos gramaticales y léxicos. En concreto, las formas gramaticales más usuales para marcar la pluralidad son la reduplicación del sustantivo que está compuesto por solo un carácter y la posposición de la partícula “们” (men)” a los sustantivos animados referidos a seres humanos y los pronombres personales, a los referidos a seres no humanos en casos de personificación. Entre los procedimientos léxicos, suelen recurrir al significado de los adjetivos que modifican a los sustantivos, a los numerales y a los clasificadores para expresar la pluralidad, recursos que también se utilizan en español, tales como *numerosas estrellas*, *tres tigres*, *un vaso de agua*, aunque en el tercer caso, el “vaso” no pertenece a los clasificadores en español debido a la inexistencia de esta categoría de palabras, sino que es un sustantivo que funciona como clasificador. Por el contrario, en chino, existen bastantes clasificadores, divididos en los nominales, los verbales y los temporales, que se refieren a las palabras que se usan junto a los numerales para definir la unidad de medida de los sustantivos que designan los objetos o humanos, las acciones y el tiempo, respectivamente.

3. Estudio contrastivo sobre las otras categorías gramaticales: tiempo, aspecto, modo, persona y número

3.1 Las categorías gramaticales marcadas en verbos en español

En español y muchas otras lenguas indoeuropeas flexivas, el verbo constituye una clase de palabras muy compleja, en el sentido de que puede expresar de manera fusionada y simultánea a través de un único morfema muchas categorías gramaticales, tales como la persona gramatical, el tiempo gramatical, el modo gramatical, etc., tal y como explica la *NGLE* (RAE y AALE, 2009: § 23.1a):

La flexión verbal del español involucra las nociones de “tiempo”, “aspecto”, “modo”, “número” y “persona”. El número y la persona informan acerca del sujeto; el tiempo lo hace acerca de la localización de lo que se describe en relación con el momento del habla de la enunciación o con otro punto de referencia; el aspecto gramatical informa de su desarrollo interno; y la flexión modal del verbo constituye una de las manifestaciones de la modalidad.

Según los datos estadísticas, cada verbo español puede poseer como máximo 193 conjugaciones regulares e irregulares, como consecuencia, la memorización y el uso automático del verbo español para los estudiantes extranjeros resultan considerablemente difíciles. Por tanto, en este apartado, nos centramos en la flexión verbal del español en torno a distintas categorías gramaticales, la estructura flexiva de las diferentes formas y las conjugaciones regulares e irregulares.

3.1.1 La estructura flexiva del verbo en español

En general, un verbo flexivo está formado por dos partes: *el tema*, que no se altera en los verbos regulares, y *la desinencia*, que es el conjunto de segmentos flexivos del verbo. La desinencia se puede dividir en tres partes: la vocal temática (VT), que se refiere al “elemento vocálico inmediatamente adyacente a la raíz, que encabeza el morfema flexivo y que indica la conjugación a la que pertenece el verbo” (RAE y AALE, 2009: § 4.2a); la que aporta tiempo y modo (TM) y la que designa la persona y el número (PN) (RAE y AALE, 2009: § 4.1c). Sin embargo, en muchos estudios existen desacuerdos en cuanto a esta división. Por ejemplo, Bajo

(2011: 539) sostiene que la vocal temática (VT) pertenece al tema en lugar de a la desinencia en su reseña de *NGLE* y ofrece estas explicaciones:

En §1.5e y en §4.3 se afirma, respectivamente, que «la vocal temática constituye un segmento flexivo» y que es el primero de los morfemas flexivos del verbo. Cabe preguntarse entonces por qué no recibe el nombre de «vocal flexiva» o «vocal desinencial». No debería considerarse «segmento flexivo», no solo por esta razón de coherencia terminológica sino fundamentalmente porque, en el verbo, la vocal temática funciona en muchos casos como morfo derivativo (bien como sufijo, como en *peinar*, bien como segundo elemento de una formación parasintética, como en *destronar*).

Cabe indicar que adoptamos la segunda división al ofrecer ejemplos de la estructura flexiva del verbo. Otra cosa relevante al respecto consiste en que no todas las conjugaciones cuentan con esta estructura entera. Algunas pueden carecer de una o dos partes, en este caso, existe la posibilidad de que una parte funcione como varias partes (RAE y ASALE, 2009: § 4.2a). Los componentes desinenciales de TM y PN pueden estar ausentes; la VT también. Además, en el caso de los tiempos compuestos que están formados por un verbo auxiliar, es este que lleva las desinencias de número y persona gramatical, mientras que el verbo principal solo presenta el significado completo con formas en infinitivo, gerundio y participio, que no admiten los segmentos PN y TM. Pero de modo diferente a “trabaja”, que tiene morfo cero de persona y número, y morfo cero (\emptyset) de tiempo y modo, ya que es 3ª persona del singular (PN) del presente de indicativo (TM); sin embargo, en “trabajando” no es que falte el morfo de PN, es que es un gerundio simple (no tiene persona y número, ni tiempo y modo; no es que carezca de esos morfos es que no posee esos contenidos). Tomamos como ejemplo el verbo *trabajar* para resumir todos los casos mencionados en la siguiente tabla. Entre ellos, la primera persona plural del pretérito imperfecto del indicativo presenta una estructura completa, que dispone de los tres segmentos, mientras que todos los demás carecen uno o más segmentos.

Tabla 35. Ejemplo de la estructura flexiva del verbo en español (RAE y AALE, 2009: § 4.5b)

Ejemplos	Tema		Desinencia	
	Raíz	VT	TM	PN

trabajábamos	trabaj	á ¹⁶	ba	mos
trabajo		ø	o ¹⁷	ø
trabajas		a	ø	s
trabaja		a	ø	ø
trabajado/trabajando		a	-	-

3.1.2 Las categorías gramaticales expresadas por la flexión morfológica verbal

3.1.2.1 El modo gramatical

En español, el verbo también experimenta la flexión morfológica de acuerdo con el modo gramatical, con lo cual se puede presentar una amplia gama de valores gramaticales, tal y como explica la *NGLE* (RAE y AALE, 2009: § 25.1b):

Se usa esa forma de flexión para establecer ciertos actos verbales, para marcar el régimen que corresponde obligatoriamente a las oraciones que complementan a determinados predicados, para mostrar el grado de compromiso del hablante con lo que afirma, para indicar la naturaleza específica o inespecífica de los grupos nominales, para presentar ciertas informaciones como nuevas o conocidas, o bien como no conocidas ni experimentadas, y también para determinar el ámbito sintáctico de ciertos operadores.

En cuanto a su clasificación, se puede dividir en tres modos: el imperativo, el indicativo y el subjuntivo. Desde el punto de vista morfológico, el imperativo presenta un paradigma defectivo constituido fundamentalmente por formas de segunda persona gramatical (tú, vosotros), segunda del discurso (usted, ustedes) y primera persona del plural (nosotros) (RAE y AALE, 2009: § 42.3a). Por ejemplo:

¹⁶ Existe diferente segmentación según los morfólogos, pues algunos proponen otra segmentación al considerar que la vocal temática es nula (RAE Y AALE, 2009: § 4.2d). Aquí adoptamos la segmentación hoy más extendida.

¹⁷ En el ejemplo *trabajo*, solo posee una sola vocal seguida detrás del tema o raíz. También existen diferentes segmentaciones, unos estudios también suponen que esta vocal representa los tres componentes: trabaj^{RAÍZ-o}VT-TM-PN, o dos: trabaj^{RAÍZ-a}TM-PN (RAE Y AALE, 2009: § 4.2b).

Tabla 36. Ejemplos de flexión morfológica verbal del modo imperativo

Sujeto	Nosotros	Tú	Vosotros	Usted	Ustedes
Conjugación	amemos	ama	amad	ame	amen

Dentro del modo indicativo y el subjuntivo, se subordinan varios tiempos. Bajo el primero, hay nuevos tiempos, que se corresponden con cuatro del último, tal y como muestran ejemplos, que son conjugaciones de la primera persona del singular de todos los tiempos:

Tabla 37. Ejemplos de flexión morfológica verbal del modo indicativo y el modo subjuntivo

Indicativo		Subjuntivo	
Tiempo	Ejemplos	Ejemplos	Tiempo
Presente	amo	ame	Presente
Futuro simple	amaré		
Pretérito perfecto compuesto	he amado	haya amado	Pretérito perfecto compuesto
Futuro compuesto	habré amado		
Pretérito perfecto	amé	amara/amase	Pretérito imperfecto
Pretérito imperfecto	amaba		
Condicional simple	amaría		
Pretérito pluscuamperfecto	había amado	hubiera amado/ hubiese amado	Pretérito pluscuamperfecto
Condicional compuesto	habría amado		

3.1.2.2 El tiempo gramatical

En español, la información semántica del tiempo se puede manifestar a través de adverbiales (*ayer*) o grupos adverbiales (*muy pronto*), preposicionales (*de día*) y nominales (*el lunes*) y a través de las formas flexivas verbales (*trabajé*) (RAE y AALE, 2009: § 23.1d). Tal y como afirma Rojo (1974: 76): “el verbo es un elemento lingüístico que posee, entre otras capacidades, la de expresar relaciones temporales existentes entre dos o más acontecimientos”. Estas formas verbales, que pueden gramaticalizar las informaciones temporales: coincidencia o simultaneidad, anterioridad, posterioridad respecto del momento del habla como una

naturaleza referencial, reciben el nombre de *tiempos verbales* (RAE y AALE, 2009: § 23.1e).

Los tiempos verbales se pueden clasificar de acuerdo con diferentes criterios: estructura morfológica, anclaje temporal y características aspectuales. Según el primero, los tiempos verbales se dividen en “simples”, que consisten en un solo verbo que experimenta conjugación y transmite información semántica al mismo tiempo, y “compuestos”, que están formados por el auxiliar *haber* con flexión morfológica y el verbo principal en su forma de participio, tal y como muestran los ejemplos en la siguiente tabla (RAE y AALE, 2009: § 23.1g). De acuerdo con el anclaje temporal, se clasifican los tiempos verbales en “absolutos” y “relativos”, aunque esta clasificación pueda ser controvertida (RAE y AALE, 2009: § 23.1g). En general, la clasificación entre absoluto y relativo coincide con la división entre simple y compuesto, con las excepciones de que el pretérito imperfecto y el condicional son tiempos simples, pero relativos, y el pretérito perfecto compuesto es un tiempo compuesto, pero absoluto (RAE y AALE, 2009: § 23.1m). Por último, teniendo en cuenta las características aspectuales, se encuentran los “perfectos” e “imperfectos” (RAE y AALE, 2009: § 23.1g). Detallamos esto en el apartado destinado al aspecto gramatical.

Tabla 38. Ejemplos de flexión verbal según distintos tiempos verbales ¹⁸ (RAE y AALE, 2009: § 23.1g)

		Tiempos simples		Tiempos compuestos	
		Nombre	Ejemplo	Nombre	Ejemplo
Indicativo	Presente		amo	Pretérito perfecto compuesto	he amado
	Pretérito perfecto simple		amé	Pretérito pluscuamperfecto	había amado
	Pretérito imperfecto		amaba	Pretérito anterior	hube amado
	Futuro simple		amaré	Futuro compuesto	habré amado
	Condicional simple		amaría	Condicional compuesto	habría amado
Subju	Presente		ame	Pretérito perfecto compuesto	haya amado

¹⁸Como el imperativo no da lugar a oposiciones temporales, no se incluye aquí en la tabla.

	Pretérito imperfecto	amara/amase	Pretérito pluscuamperfecto	hubiera amado/ hubiese amado
	Futuro simple	amare	Futuro compuesto	hubiere amado

En la tabla, mostramos las formas flexivas correspondientes a la primera persona en singular de todos los tiempos verbales. Con la flexión morfológica del verbo, ya se puede conocer si un asunto ocurre con anterioridad, simultaneidad o posterioridad al momento del habla. Sin embargo, tantas formas flexivas en el paradigma de un mismo verbo pueden constituir enormes obstáculos en el proceso de producción oral, aún más, hay que tener en cuenta el uso correcto y automático.

3.1.2.3 El aspecto gramatical

Según la *NGLE* (RAE y AALE, 2009: § 23.2a): “El aspecto verbal informa de la estructura interna de los eventos, es decir, de la manera en que surgen, se terminan o se repiten, pero también de si se perciben en su integridad o se muestran únicamente algunos de sus segmentos”. O sea, este concepto manifiesta la forma en que se desarrolla la situación descrita en un tiempo determinado, pero no cambia la localización temporal. Sin embargo, existe gran polémica sobre la presencia del aspecto en español. Algunos estudios sostienen que “el sistema temporal se entrecruza con un sistema aspectual que se caracteriza por un gran número de divisiones, tengan o no realización gramatical específica”, mientras que otros defienden que “de los contenidos temporales —correctamente analizados— se deducen las informaciones que aportaría la noción de aspecto” (RAE y AALE, 2009: § 23.2c).

En español, el aspecto se puede manifestar a través de tres formas: *aspecto léxico*, *aspecto sintáctico* y *aspecto morfológico* (RAE y AALE, 2009: § 23.2c).

El aspecto léxico es una propiedad de los predicados, que se obtiene principalmente de su la significación y el contexto sintáctico inmediato (RAE y AALE, 2009: § 23.3a). Los predicados verbales españoles pueden dividirse en cuatro clasificaciones¹⁹: actividades (*llover*,

¹⁹ Aunque también existan clasificaciones binarias: verbos durativos y puntuales, clasificaciones ternarias: verbos

trabajar), que constituyen acciones no delimitadas inherentemente; realizaciones (*escribir una carta, comer pollo*), que poseen duración y límite; consecuciones o logros (*caerse, alcanzar la cima*), que también cuentan con límite temporal como sucesos puntuales, pero carecen de duración; estados (*creer en alguien, residir en un lugar*), que poseen la duración dependiente de muchos factores léxicos y extralingüísticos (RAE y AALE, 2009: § 23.3f), aunque existan muchas excepciones, por ejemplo, algunas palabras poseen características tanto de “actividades” como de “realizaciones” (*aprender, empeorar*) (RAE y AALE, 2009: § 23.3j), algunas oscilan entre “actividades” y “estados” (*vivir, dormir*) (RAE y AALE, 2009: § 23.3g).

El aspecto sintáctico corresponde a las perífrasis verbales. Algunas perífrasis aspectuales pueden expresar las distintas fases del proceso: comienzo (*empezar a* + INFINITIVO), progresión (*estar* + GERUNDIO), finalización (*terminar de* + INFINITIVO) e interrupción (*dejar de* + INFINITIVO) (RAE y AALE, 2009: § 28.5a). Algunas también pueden manifestar nociones como repetición (*volver a* + INFINITIVO) y frecuencia (*soler* + INFINITIVO).

El aspecto morfológico consiste en que la desinencia aporta informaciones aspectuales. Abarca principalmente el aspecto imperfectivo, que muestra la acción en curso, sin referencia al inicio o al fin; y el aspecto perfectivo, que focaliza las situaciones enteras y acabadas, de principio a fin. El aspecto morfológico suele entrelazar con los tiempos perfectos e imperfectos. Por ejemplo, en el grupo del aspecto imperfectivo, se encuentran las formas verbales del pretérito imperfecto y el presente simple. Dentro del aspecto perfectivo, se hallan las flexiones verbales del pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto y el futuro compuesto. Además, el aspecto del futuro simple, el condicional simple y el pretérito perfecto puede ser imperfectivo y perfectivo, dependiendo del contexto o de varios factores gramaticales en el último caso (RAE y AALE, 2009: § 23.2k). Por último, en cuanto al condicional compuesto, “se produce una coincidencia entre la distinción aspectual y la distinción temporal” (Bajo, 2011: 538).

Además, el aspecto imperfectivo también puede dividirse en tres modalidades: progresiva,

en acciones, procesos y estados en la tradición gramatical hispánica (RAE y AALE, 2009: § 23.3a).

iterativa y continua. La primera “enfoca un punto o un intervalo del desarrollo de la acción” (RAE y AALE, 2009: § 23.2i); la variedad iterativa “se hace referencia a las situaciones que se repiten a lo largo de cierto intervalo” (RAE y AALE, 2009: § 23.2i); y la modalidad continua “se caracteriza por focalizar cierta situación incluida en un determinado intervalo” (RAE y AALE, 2009: § 23.2o).

Por último, cabe indicar que, en español, el tiempo y el aspecto están estrechamente relacionados y no se distinguen al analizar los morfos flexivos del verbo, ya que “en el núcleo del sistema verbal español, no es posible reconocer funcionalidad independiente y por separado para el tiempo y para el aspecto, y pretender lo contrario solo contribuye a enmarañar el análisis del verbo” (Bajo, 2011: 538).

3.1.2.4 La persona y el número gramatical

Como hemos mencionado, los tiempos se subordinan a tres modos. Dentro de cada tiempo, se encuentran tres personas y dos números: la primera, la segunda y la tercera persona en singular y plural, aunque también existan el infinitivo compuesto y el gerundio compuesto. Estos “poseen afijos flexivos, aunque carezcan de la flexión de persona, de tiempo y de modo propia de las restantes formas verbales” (RAE y AALE, 2009: § 26.1a). Igualmente, ofrecemos como ejemplos las conjugaciones correspondientes a todas las personas y números y a formas no personales.

Tabla 39. Ejemplos de flexión verbal según personas y números

Persona	1ª persona		2ª persona		3ª persona		Impersonales		
	sin.	pl.	sin.	pl.	sin.	pl.	inf.	ger.	p.p.
Conjugación	amo	amamos	amas	amáis	ama	aman	amar	amando	amado

3.1.3 Las conjugaciones regulares e irregulares

Desde el punto de vista morfológico, las conjugaciones verbales pueden ser regulares e

irregulares. Según las estadísticas, la mayoría de los verbos (69,69%²⁰) posee conjugación regular, que mantiene el tema invariable al conjugar en diferentes personas y números, modos, tiempos y aspectos. Por tanto, estos pueden conjugarse con mayor facilidad siguiendo ciertos modelos como una fórmula de matemática. Pero también existen muchos irregulares, tales como los verbos que experimentan alomorfos del tema, los verbos defectivos y los que presentan raíces supletivas.

En cuanto a los regulares, como los verbos del español se pueden agrupar en tres modelos según la vocal temática del infinitivo: *-ar*, *-er*, *-ir*, correspondientemente, poseen tres paradigmas de la conjugación regular en cada tiempo y modo (RAE y AALE, 2009: § 4.8a). Se muestran en la siguiente tabla como ejemplo tres verbos de la primera, segunda y tercera conjugación, respectivamente, en su flexión en el tiempo presente del modo indicativo.

Tabla 40. Ejemplos de la conjugación regular del verbo español

Verbo	1ª p. s.	2ª p. s.	3ª p. s.	1ª p. pl.	2ª p. pl.	3ª p. pl.
Amar	amo	amas	ama	amamos	amáis	aman
Comer	como	comes	come	comemos	coméis	comen
Partir	parto	partes	parte	partimos	partís	parten

Al contrario, son verbos irregulares aquellos cuya conjugación no se ajusta a estos tres paradigmas presentados. Se suelen clasificar las irregularidades en tres clases básicas: vocálicas, consonánticas y mixtas, aunque también existan otras, tales como los verbos vocálicos, los verbos defectivos y los que presentan raíces supletivas (RAE y AALE, 2009: § 4.9c). A continuación, pasamos a resumir simplemente todos estos tipos mencionados.

Los verbos de alternancia vocálica alternan vocales con otras vocales o diptongos: *pedir-pido*, *contar-cuento* (RAE y AALE, 2009: § 4.10a). En total, hay cinco tipos normales solo tomando en consideración la conjugación en el presente, tal y como muestra la siguiente tabla:

²⁰ Porcentaje de los verbos regulares entre los de uso actual. Estadística proveniente de la 22.ª edición del DLE.

Tabla 41. Cinco tipos de verbos con alternancia vocálica en el presente de indicativo

Alternancia	Verbo	1ª p. s.	2ª p. s.	3ª p. s.	1ª p. pl.	2ª p. pl.	3ª p. pl.
/e/ ~ /ié/	atender	atiendo	atiendes	atiende	atendemos	atendéis	atienden
/o/ ~ /ué/	volver	vuelvo	vuelves	vuelve	volvemos	volvéis	vuelven
/i/ ~ /ié/	inquirir	inquiero	inquieres	inquire	inquirimos	inquirís	inquieren
/u/ ~ /ué/	jugar	juego	juegas	juega	jugamos	jugáis	juegan
/e/ ~ /í/	pedir	pido	pides	pide	pedimos	pedís	piden

En cuanto al contorno donde tienen lugar estas alternancias, se producen en todas las formas del singular, en la 3.ª persona del plural del presente del indicativo y subjuntivo (en las formas con raíz tónica) y en la 2.ª persona del singular del imperativo (RAE y AALE, 2009: § 4.10). Asimismo, el último grupo también experimenta la alternancia en la 3.ª persona del pretérito perfecto simple y en el gerundio: *pedir-pidió-pidieron-pidiendo*. Además, las dos primeras afectan a los verbos de las tres conjugaciones, pero las alternancias /i/ ~ /ié/ y /e/ ~ /í/ solo aparecen en los verbos de la 3.ª conjugación, y la alternancia /u/ ~ /ué/ afecta solo al verbo *jugar*.

Las irregularidades consonánticas consisten en la alternancia entre consonantes. Suelen encontrarse en la primera persona del singular del presente de indicativo y todo el presente de subjuntivo, tales como la alternancia /θ/ ~ /g/ de los verbos terminados en *-acer*: *hacer-hago-haga* (RAE y AALE, 2009: § 4.11a); la epéntesis de /k/ de los verbos acabados en *-ecer* (RAE y AALE, 2009: § 4.11b), *-lucir* y *-ducir* (RAE y AALE, 2009: § 4.11e): *conocer-conozco-conozca*, *relucir-reluzco-reluzca*, *conducir-conduzco-conduzca*; la epéntesis de g en una serie de verbos cuya raíz termina en *-l*, *-n*, *-s*, *-z*, e *-i*: *salir-salgo-salga*, *poner-pongo-ponga*, *asir-asgo-asga*, *oír-oigo-oiga* (RAE y AALE, 2009: § 4.11f); la alternancia /ab/ ~ /ep/ en los verbos *cabere* y *sabere* y sus derivados (limitada al subjuntivo): *cabere-quepo-quepa*, *sabere-sepa* (RAE y AALE, 2009: § 4.11i); la epéntesis de *ig* en los verbos vocálicos *caere*, *traere* y sus derivados: *caere-caigo-caiga*, *traere-traigo-traiga* (RAE y AALE, 2009: § 4.11j). Además, la alternancia entre consonantes también tiene lugar en las formas del futuro y del condicional, que también suele conllevar otras modificaciones, tales como la pérdida de la vocal temática: *sabere-sabré-*

sabría (RAE y AALE, 2009: § 4.11k); la pérdida de la vocal temática y la epéntesis de *d*: *poner-pondré-pondría* (RAE y AALE, 2009: § 4.11l); la reducción de la vocal temática y la última consonante de la raíz: *hacer-haré-haría* (RAE y AALE, 2009: § 4.11n). Sin embargo, no pertenecen a este grupo los verbos con irregularidades morfológicas por la ortografía (el fenómeno de la alografía): *pagar-pague*.

En cuanto a las irregularidades vocálicas y consonánticas, suelen afectar a los verbos llamados pretéritos fuertes, que se refieren a los que disponen de acento en la raíz en las formas de la primera y la tercera persona del singular del pretérito simple, tal como *poder-pude-pudo* (RAE y AALE, 2009: § 4.12a); y a los participios irregulares, tal como *abrir-abierto* (RAE y AALE, 2009: § 4.12j).

Además de respecto a las tres conjugaciones básicas, los verbos vocálicos también pueden presentar otra clase de irregularidades. Se trata de los verbos que poseen raíces terminadas en vocal. Se consideran irregulares porque la posición del acento no es predecible: *anunciar-anuncia*, *enviar-envío*. La primera palabra pertenece a los verbos vocálicos de diptongo sistemático que poseen diptongos en todas las conjugaciones. La segunda es verbo vocálico de diptongo variable, que contienen diptongos solo en algunas flexiones (RAE y AALE, 2009: § 4.9d). Asimismo, algunos verbos acepten estas dos opciones: *agriar-agria-agría*.

Los verbos con raíces supletivas también se consideran irregulares. Se trata de los que presentan dos o más raíces en distintas formas flexivas. Por ejemplo, el verbo *ser* presenta muchas raíces alternantes, tales como *soy*, *es*, *era*, *sois*, *fui*, etc. (RAE y AALE, 2009: § 4.13f).

Por último, también son irregulares los verbos llamados defectivos, cuya irregularidad consiste en la ausencia de algunas formas en el paradigma correspondiente (RAE y AALE, 2009: § 4.14a). Por ejemplo, el verbo *llover* solo posee la forma terciopersonal, pero de diferentes tiempos y modos: *llueve*, *llueva*, *llovió*, *lloviera*, etc. Esta defectividad es compatible con las otras irregularidades.

3.2 Las categorías gramaticales en chino: modo, aspecto, tiempo, persona y número

En comparación con los verbos españoles, que se rigen más por las reglas gramaticales, en chino, los verbos atienden más al sentido que se quiere comunicar en un contexto. Como los verbos en chino carecen de la flexión morfológica y constan únicamente de raíz para transmitir la información semántica sobre acción, comportamiento, actividad psicológica y existencia, etc. (Huang y Liao, 2017b: 10), como si solo existiera verbo infinitivo en español, hay que recurrir a otras clases de palabras, tales como sustantivos, pronombres, adverbios, partículas aspectuales o modales, para expresar la persona, el tiempo y el aspecto.

3.2.1 La expresión del modo en chino

En relación con el establecimiento del sistema modal (语气系统) en chino, han aparecido variadas definiciones, clasificaciones y procedimientos de manifestación en los estudios anteriores (Lü, 1982; Wang, 1943; Hu, 1988; He, 1992; Qi, 2002a, 2002b). Además, la delimitación entre el modo (语气) y la modalidad (情态) es polémica, porque existen muchos solapamientos o traslapes y confusiones entre las dos nociones. Xue (2018: 138) sostiene que el modo constituye un recurso gramatical para expresar la modalidad y considera que esta opinión ya fue reflejada en los estudios de Wang (1943), Lü (1982) y Hu (1988). Por tanto, define el modo como “las diferentes maneras de expresión del hablante en relación con el contenido proposicional manifestadas por distintos tipos de oraciones²¹”. (Wang, 2005: 15) estima que el modo chino abarca tanto el modo como la modalidad, dos conceptos diferenciados en estudios de lenguas occidentales, ya que poseen las similares definiciones y manifestaciones. Por tanto, comparte la definición ofrecida por Qi (2002a: 9) y He (1992: 50): “el modo consiste en una conciencia subjetiva del hablante en relación con el contenido proposicional expresada por formas gramaticales, y es una categoría gramatical²²” (Wang,

²¹ Definición traducida de chino por la autora de esta tesis. El texto original es “语气是通过句子类型体现的说话者对命题内容的不同表达方式” (Xue, 2018: 137).

²² Definición traducida de chino por la autora de esta tesis. El texto original es “语气是通过语法形式表达的说话人针对句子命题的一种主观意识，语气是一种语法范畴” (Qi, 2002: 9; He, 1992: 50; Wang, 2005: 18).

2005: 18).

En cuanto a la clasificación del modo, existen muchas diferencias a partir de las distintas definiciones. Pero la del modo funcional es similar en los estudios recientes, y se puede dividir en cuatro tipos: el indicativo, el imperativo, el interrogativo y el exclamativo (Qi, 2002a: 11; He, 1992: 66). Además, proponen otros tipos, tales como el modo volitivo, el modo afectivo.

La manifestación del modo en chino se vale principalmente de partículas modales, aunque también el modo²³ se exprese a través de la entonación, los cambios de estructuras oracionales, y los otros recursos léxicos: verbos auxiliares (你可以走了。-Tú puedes irte.), adverbios modales (难道我不想通过考试吗? -¿Acaso no quiero aprobar el examen?) e interjecciones (哎哟, 太痛了! - ¡Ay! ¡Qué dolor!) (Qi, 2002b: 24). En chino, hay seis partículas modales usuales (Huang y Liao, 2017b: 32): “的(de)”, “了(le)”, “吧(ba)”, “吗(ma)”, “呢(ne)”, “啊(a)”, y cada una puede corresponder a varios modos funcionales, excepto la primera. Suelen utilizarse al final de la frase o después de sujeto y complemento circunstancial y antes de las pausas dentro de la oración. Además, todas disponen del tono neutro, tal y como muestran los siguientes ejemplos:

Tabla 42. La manifestación del modo funcional mediante partículas modales en chino

Modo	Partículas modales	Ejemplo			Español
Indicativo	的(de) 了(le)	你(nǐ)	来(lái)	了(le)。	Has venido.
	吧(ba)	tú	venir	partícula	
Interrogativo	吗(ma) 呢(ne)	你(nǐ)	来(lái)	吗(ma)?	¿Vienes?
	吧(ba)	tú	venir	partícula	
Imperativo	吧(ba) 了(le)	你(nǐ)	来(lái)	吧(ba)!	Ven.
	啊(a)	tú	venir	partícula	
Exclamativo	啊(a) 了(le)	你(nǐ)	来(lái)	了(le)!	¡Has venido!
		tú	venir	partícula	

Además, la misma oración puede expresar diferentes modos a través de entonaciones

²³ El modo tratado aquí incluye el concepto de modalidad.

distintas (Hu, 1988: 6). Tal y como muestran los ejemplos en la siguiente tabla: la primera frase se articula con entonación declarativa, que se transmite el mensaje de que alguien se ha ido, mientras que la segunda se pronuncia con la entonación interrogativa, se está pregunta si se ha ido o no.

Tabla 43. La manifestación del modo funcional mediante entonación en chino

Modo	Entonación	Ejemplo	Español
Indicativo	Descendente	他(tā) 走(zǒu) 了(le)。	Se ha ido.
		él irse partícula	
Interrogativo	Ascendente	他(tā) 走(zǒu) 了(le)?	¿Se ha ido?
		él irse partícula	

3.2.2 La expresión del aspecto en chino

En chino, el aspecto constituye una categoría gramatical muy importante. Como los verbos chinos no son capaces de presentar las marcas perfectas e imperfectas con su forma inalterable, se suele manifestar a través de las partículas auxiliares, que son palabras de valor gramatical sin apenas significado léxico (Zhang, 2002: 332). Estos clíticos se posponen a verbos para referirse a los diferentes estados de la acción. En concreto, hay tres principales: “着(zhe)”, “了(le)” y “过(guò)” (Yang, 2012: 21; Shi, 1992: 183), que señalan respectivamente la acción en curso, la acción realizada y la acción concluida (Zhang, 2002: 333). En concreto, se puede resumir de la siguiente manera:

Tabla 44. La expresión del aspecto mediante partículas aspectuales “着(zhe), 了(le) y 过(guò)” en chino (Zhang, 2002: 334)

Partículas	Aspecto	Finalización	Continuidad
着(zhe)	progresivo	-	+
了(le)	perfectivo	+	+
过(guò)	experiencial	+	-

La partícula “着(zhe)” posee dos funciones gramaticales principales: manifestar una acción que se encuentra en curso y presentar la continuidad del estado. Por ejemplo:

Tabla 45. Ejemplos de la expresión del aspecto a través de la partícula “着(zhe)”

Acción en curso		Estado	
Chino (Pronunciación)	Español	Chino (Pronunciación)	Español
看着(kàn zhe)	Estar mirando	挂着(guà zhe)	Estar colgado
等着(děng zhe)	Estar esperando	坐着(zuò zhe)	Estar sentado

Cuando esta partícula expresa que una acción está llevando a cabo, el tiempo puede ser pasado, presente y futuro (Zhang, 2002: 333), algo que no se puede saber a través de esta partícula auxiliar, sino mediante adverbios de tiempo explícitos, tal y como muestra el ejemplo en la siguiente tabla, se utiliza el mismo sintagma verbal “开着会(kāi zhe huì)-estar celebrando la reunión” en las tres frases cuyo tiempo es respectivamente ahora, ayer y mañana.

Tabla 46. La expresión de la acción en curso en tiempos diferentes a través de la partícula “着(zhe)”

Pronunciación	xiàn zài	tā men	kāi zhe huì	nǐ	bú	néng	jìn qù
Chino	现在	他们	开着会,	你	不	能	进去。
Significado	ahora	ellos	estar celebrando reunión	tú	no	poder	entrar
Español	Ahora están en la reunión, no puedes entrar.						
Pronunciación	zuó tiān	tā men	kāi zhe huì	yǒu rén	yūn dǎo le		
Chino	昨天	他们	开着会,	有人	晕倒了。		
Significado	ayer	ellos	estar celebrando reunión	alguien	desmayarse		
Español	Cuando estaban en la reunión ayer, alguien se desmayó.						
Pronunciación	míng tiān	tā men	kāi zhe huì	wǒ	zěn me	gǎn	jìn qù
Chino	明天	他们	开着会,	我	怎么	敢	进去。
Significado	mañana	ellos	estar celebrando reunión	yo	cómo	atreverse	entrar
Español	Cuando estén en la reunión mañana, ¿cómo me atreveré a entrar?						

En cuanto a la partícula auxiliar “了(le)”, se suele posponer al verbo para manifestar que

una acción ha tenido lugar o un estado ha aparecido, pero no se sabe si ha terminado o no. Esto depende del tipo de verbos utilizados. Cuando esta partícula se sitúa detrás de los llamados verbos de acción, que se refieren a los que expresan en su significado acciones que poseen inicio, proceso de continuidad y finalización, tales como 散步(sàn bù)-pasear; 吃(chī)-comer; 看(kàn)-ver; 跳(tiào)-saltar (Liu, Pan y Gu, 2004:362), solo expresa el comienzo de la acción, mientras que la continuidad y la finalización de la acción las determinan el significado del verbo y el contexto (Liu, Pan y Gu, 2004: 363). Por ejemplo:

Tabla 47. La expresión del aspecto perfecto y el durativo a través de la estructura “verbos de acción + partícula 了(le)”

Pronunciación	nǐ	chī fàn	le	ma	Chī	le
Chino	你	吃饭	了	吗?	吃	了。
Significado	tú	comer	partícula aspectual	partícula modal	comer	partícula aspectual
Español	¿Has comido? Sí, he comido.					
Pronunciación	nǐ	chī	le	bàn	xiǎo shí	le
Chino	你	吃	了	半	小时	了。
Significado	tú	comer	partícula aspectual	media	hora	ya (partícula modal)
Español	Llevas ya media hora comiendo.					

Como se ha mostrado, en ambos ejemplos, se utiliza la estructura “verbo de acción + partícula 了(le)” (palabras subrayadas) para expresar la acción de comer que ya se ha realizado, pero la acción ha terminado en la contestación de la primera frase, mientras que la acción todavía está en proceso en el momento de decir esta frase.

Además, cuando esta partícula está pospuesta a un verbo de estado, que son los que no indican una acción sino un estado y que implican el inicio y la continuidad del estado pero sin finalización, tales como 生气(shēng qì)-enfadarse, 累(lèi)-cansarse, 醉(zuì)-emborracharse (Liu, Pan y Gu, 2004: 363), se puede expresar la aparición y la continuidad de ese estado concreto. Por ejemplo:

Tabla 48. La expresión del aspecto durativo a través de la estructura “verbos de estado + partícula 了(le)”

Pronunciación	bà ba		shēng qì		Le
Chino	爸爸		生气		了。
Significado	padre		enfadarse		partícula aspectual
Español	Padre se ha enfadado.				
Pronunciación	tā	bìng	le	sān tiān	le
Chino	她	病	了	三天	了。
Significado	ella	enfermar	partícula aspectual	tres días	ya (partícula modal)
Español	Ella ha estado enferma tres días.				

Por último, cuando esta partícula aparece tras los denominados verbos momentáneos o no durativos, que expresan una acción que termina al mismo tiempo que empieza sin duración (Liu, Pan y Gu, 2004: 364), tales como 死(sǐ)-morir, 毕业(bì yè)-graduarse, 丢(diū)-perder, 抛弃(pāo qi)-abandonar, la combinación manifiesta que la acción ha empezado y terminado. Por ejemplo:

Tabla 49. La expresión del aspecto perfecto a través de la estructura “verbos no durativos + partícula 了(le)”

Pronunciación	wǒ	dà xué	bì yè	le	
Chino	我	大学	毕业	了。	
Significado	yo	universidad	graduarse	partícula aspectual	
Español	Me gradué de la universidad.				
Pronunciación	tā (de)	mǔ qīn	pāo qi	le	tā
Chino	她(的)	母亲	抛弃	了	她。
Significado	su	madre	abandonar	partícula aspectual	la
Español	Su madre la abandonó.				

La última partícula aspectual es “过(guò)”, que expresa que una acción tuvo lugar en el pasado, pero ahora ya termina, o existió un estado en el pasado, pero ahora ya no existe. Y muchos manuales de gramática china explican que esta partícula se refiere a la experiencia

experimentada en el pasado (Liu, Pan y Gu, 2004: 399). Por ejemplo:

Tabla 50. La expresión del aspecto experiencial en el pasado a través de la partícula “过 (guò)”

Pronunciación	wǒ	qù	guò	mǎ dé lǐ	
Chino	我	去	过	马德里。	
Significado	yo	ir	partícula aspectual	Madrid	
Español	Conocí Madrid. / He estado en Madrid.				
Pronunciación	wǒ	kàn	guò	nà gè	diàn yǐng
Chino	我	看	过	那个	电影。
Significado	yo	ver	partícula aspectual	ese	película
Español	Vi esa película.				

3.2.3 La expresión del tiempo en chino

En cuanto al tiempo del chino, Lü (2002: 219) propuso dos clasificaciones: tiempo absoluto y tiempo relativo. La primera se puede dividir en el pasado, el presente y el futuro, tomando como punto referencial el momento del habla, mientras que el tiempo relativo se puede clasificar en la anterioridad, la coincidencia y la posterioridad a partir del momento mencionado en la oración como punto fundamental. Más tarde, Gong (1995) resumió el tiempo en nueve tipos entrelazando las dos clasificaciones.

Para expresar el tiempo, la lengua china se suele valer de procedimientos léxicos añadiendo palabras léxicas que cuentan con significado temporal (Gong, 1994: 2), sobre todo, adverbios y sustantivos temporales.

Los adverbios temporales pueden clasificarse en tres tipos principales: los que manifiestan la frecuencia, los que manifiestan el orden y los que expresan el tiempo, incluidos el aspecto y el tiempo, aunque algunos dispongan de significado para ambos conceptos (Zhang, 2004). Por ejemplo, 曾(céng), 目前(mù qián), 将要(jiāng yào) significan respectivamente “alguna vez”, “hasta ahora” y “pronto”. Correspondientemente, expresan el pasado, el presente y el futuro

como el complemento circunstancial de tiempo (Huang y Liao, 2017b: 21). Asimismo, la primera palabra también puede expresar el aspecto experiencial, mientras que la segunda puede manifestar el imperfecto (Zhang, 2012: 44), tal y como muestran los siguientes ejemplos:

Tabla 51. La expresión del pasado, presente y futuro a través de adverbios temporales

Pronunciación	tā	céng	huò	nuò bèi'ěr	jiǎng
Chino	他	曾	获	诺贝尔	奖
Significado	él	alguna vez	ganar	Nobel	premio
Español	Ganó el Premio Nobel.				
Pronunciación	mù qián	hái	wèi	jìn	qiú
Chino	目前	还	未	进	球
Significado	hasta ahora	todavía	no	meter	gol
Español	Hasta ahora todavía no se ha metido gol.				
Pronunciación	jiāng yào	xià yǔ	le		
Chino	将要	下雨	了		
Significado	pronto	llover	partícula modal		
Español	Va a llover pronto.				

Los sustantivos temporales también son usuales para indicar el tiempo, tales como 昨天 (*zuó tiān*)-ayer, 今天 (*jīn tiān*)-hoy, 明天 (*míng tiān*)-mañana. Las palabras de este tipo pueden funcionar como sujeto, complemento, atributo y complemento circunstancial de tiempo desde el punto de vista sintáctico (Huang y Liao, 2017b: 10). Además, su posición en la oración es relativamente más flexible (Zhang, 2012: 23). Ofrecemos tres ejemplos que muestran, respectivamente, el pasado, el presente y el futuro, en los cuales, el adverbio “昨天 (*zuó tiān*)-ayer” desempeña la función de sujeto, “今天 (*jīn tiān*)-hoy” funciona como atributo y “明天 (*míng tiān*)-mañana” es complemento circunstancial de tiempo.

Tabla 52. La expresión del tiempo a través de sustantivos temporales

Pronunciación	zuó tiān	shì	xīng qī yī
Chino	昨天	是	星期一
Significado	ayer	ser	lunes
Español	Ayer era lunes		

Pronunciación	jīn rì	shì	jīn rì	bì
Chino	今日	事	今日	毕
Significado	hoy	cosa	hoy	terminar
Español	Las cosas de hoy tienen que terminar hoy. (No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy)			
Pronunciación	tā	míng tiān	qù	běi jīng
Chino	他	明天	去	北京
Significado	él	mañana	ir	Beijing
Español	Irá a Beijing mañana.			

3.2.4 La expresión de la persona y el número en chino

Como se ha mencionado, el verbo chino solo expresa el significado semántico de la acción o el estado y no puede manifestar la persona y el número por sí mismo, por tanto, hace falta el sujeto para expresarlos, el cual constituye un elemento imprescindible en una oración y no se puede omitir generalmente en este sentido. Mediante los sustantivos y pronombres personales, se puede expresar la persona, tal y como muestra el ejemplo en la siguiente tabla, el verbo “散步(sàn bù)-pasear” permanece invariable, mientras que son sujetos los que indican quién pasea cada día.

Tabla 53. La expresión de la persona y el número a través del sujeto

Pronunciación	wǒ	yé ye	tā men	měi tiān	sàn bù
Chino	我/	爷爷/	他们	每天	散步。
Significado	yo	abuelo	ellos	cada día	pasear
Español	Yo paseo/ Abuelo pasea/ Ellos pasean cada día.				

3.3 Comparación entre español y chino sobre el modo, el aspecto, el tiempo, la persona y el número

En español, el verbo constituye una clase de palabras complicada, teniendo en cuenta la flexión morfológica que puede expresar muchas categorías gramaticales de manera fusionada

y simultánea a través de un único morfema, tales como la persona gramatical, el tiempo gramatical, el modo gramatical, etc. Por el contrario, en chino, el verbo solo transmite el significado léxico y mantiene la misma forma sin experimentar variación de acuerdo con estos rasgos gramaticales mencionados. Debido a la ausencia de la flexión morfológica, suele valerse de procedimientos léxicos para expresar el modo, el tiempo, el aspecto y la persona. En cuanto a la manifestación del modo, principalmente se recurre a partículas modales, entre las cuales, destacan las seis más básicas: *的(de)*, *了(le)*, *吧(ba)*, *吗(ma)*, *呢(ne)* y *啊(a)*, también se puede expresar a través de estructuras oracionales y de otros recursos léxicos: verbos auxiliares, adverbios modales e interjecciones. En el caso del aspecto, suelen añadir partículas auxiliares, tales como *着(zhe)*, *了(le)* y *过(guò)* para indicar la acción en curso, la acción realizada y la acción concluida, fenómenos que no existen en español. En cuanto a la expresión del tiempo, los sustantivos y adverbios temporales son indispensables en el caso de que haga falta manifestar el tiempo explícito, tales como *曾(céng)*-alguna vez, *目前(mù qián)*-hasta ahora y *将要(jiāng yào)*-pronto; *昨天(zuó tiān)*-ayer, *今天(jīn tiān)*-hoy, *明天(míng tiān)*-mañana, recurso que también existe en español, aunque no siempre se puedan encontrar equivalencias literales. Por último, mediante los sustantivos y los pronombres personales, se manifiestan la persona y el número. Por tanto, son elementos que no se omiten en la mayoría de los casos, mientras que en español se pueden (y a menudo se deben) evitar.

Dada la complejidad de la flexión morfológica del verbo español según varias categorías gramaticales, los estudiantes sinohablantes tienen que salvar grandes obstáculos en su aprendizaje de la gramática española, y a la hora de hablar, eso condiciona mucho la fluidez de sus producciones en el proceso de la codificación gramatical, como hemos mencionado en el capítulo I. Por un lado, es difícil elegir la conjugación adecuada en el mismo instante del habla considerando la persona y el número, el tiempo y el modo al mismo tiempo, por otro lado, este alumnado está acostumbrado más a utilizar la única forma del verbo sin ninguna flexión, tal como suele hacer en chino.

4. Estudio contrastivo sobre el enlace de naturaleza fonética

En muchas lenguas, existen fenómenos del enlace. Por ejemplo, en inglés, Zhang (2007) explica “linking” de esta manera: “para la fluidez articulatoria, los nativos ingleses encadenan las palabras pertenecientes al mismo grupo del sentido (sense group) del enunciado, lo cual consiste en enlazar el final de una palabra con la inicial de la próxima palabra²⁴” (p.133). En francés, la liaison se trata de la pronunciación de una consonante normalmente silenciosa al final de una palabra inmediatamente antes de otra palabra que comienza con una vocal, de tal manera que la consonante se toma como el sonido inicial de la siguiente palabra, y el “enchaînement” (encadenamiento o enlace) consiste en entrelazar el final y la inicial de palabras vecinas. Este fenómeno es omnipresente en español, y la sinalefa se considera como una fuente de dificultades para los estudiantes extranjeros, ya que el discurso en español, que es más fluido y continuo con palabras entrelazadas ininterrumpidamente con la sinalefa, se convierte en fraseos indescifrables (Santamaría, 2007: 962; Alcoholado, 2012: 30). Sobre todo, para los estudiantes chinos, cuya lengua materna no presenta este fenómeno. Por tanto, en este apartado, pasamos a realizar un estudio contrastivo sobre la modificación fonética entre las dos lenguas.

4.1 El enlace en español

Según la *Nueva Gramática de Lengua Española: Fonética y fonología* (RAE y ASALE, 2009: § 8.8a) (en adelante, *NGLEFF*), en español, se produce la resilabación, proceso de modificación que experimenta una secuencia de segmentos en límites silábicos a medida de la división de sílabas. En el caso de la modificación de silabación en las fronteras de palabras, se forma un enlace de naturaleza fonética si pertenecen a un mismo grupo fónico, donde las palabras se agrupan siguiendo criterios sintácticos, semánticos y prosódicos. Además, también se constata en muchas obras que la resilabación y las combinaciones vocálicas dentro de un

²⁴ Zhang, L. (2007). Curso de fonética de inglés. Wuhan: Editorial de Universidad Normal de China Central. Texto traducido por la autora de esta tesis de chino: 为了发音顺畅, 英语本族人把一句话中意群里的词串起来发音, 这种串的发音是前一个词的尾音和后一个词的首音连续在一起, 这叫“连读”。

mismo grupo fónico son rasgos esenciales y comunes en el habla española en muchas variantes (Nebrija, 1492/1980: 135, 149, 214; Sicilia, 1832: 22-30; Bello, 1835: 45-62; Navarro Tomás, 1918/1991: 133-179).

En concreto, para formar el enlace en español, el principio vocálico (consonántico, solo en el caso de dos consonantes homogéneas continuas) de una palabra tiende a unirse fónicamente con el final vocálico o consonántico de la palabra que la precede. Este dicho enlace, se puede clasificar en dos tipos, entre los cuales, la sinalefa es un término explícitamente definido en la *NGLEFF* mientras que el otro lo denominamos de la siguiente manera para unificar el uso en el presente trabajo:

1. Sinalefa - Enlace entre dos o más vocales continuas pertenecientes a palabras distintas agrupadas en una única sílaba.

2. Encadenamiento empezado por consonantes - Enlace entre el final consonántico de una palabra y el principio vocálico o consonántico (solo en el caso de secuencias de continuas consonantes homogéneas) de la palabra que la sigue. También hay estudios en los que se llama esta secuencia tautosilábica el encadenamiento o simplemente el enlace.

4.1.1 La sinalefa en español

La *Nueva Gramática de la Lengua Española: Fonética y Fonología* define la sinalefa como “unión en una única sílaba de dos o más vocales contiguas pertenecientes a palabras distintas” (RAE y ASALE, 2009: § 1.5c). La definición ofrecida por el *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* es similar, pero sin exigir la unión en una única sílaba: “el grupo silábico, denominado sinalefa, que resulta del encuentro, puede ser inacentuado o acentuado, según la naturaleza acentual originaria de las vocales que entran en su composición” (RAE, 1973: 89). En fin, se trata de un proceso de resilabación realizada en la frontera o límite entre palabras, en el que algunas vocales consecutivas se agrupan.

En cuanto a los tipos de la sinalefa, en muchos estudios, se realiza la clasificación según las modificaciones fonéticas que lleva al mismo tiempo el proceso de la resilabación. Aguilar

(2006: 380) describe en su trabajo tres comportamientos de procesos fonológicos en la combinación vocálica entre palabras: heterosilabificación, reducción y elisión: a) el proceso de heterosilabificación consiste en “resolver la secuencia como hiato, es decir, las dos vocales que inicialmente formaban el grupo se separan en dos sílabas” (Aguilar, 2006: 364); b) la reducción abarca la articulación de dos vocales homogéneas como una vocal larga y la diptongación; c) la elisión “se identifica por la presencia de un único segmento” (Aguilar, 2006: 368). Canellada y Madsen (1987) clasifican los comportamientos de procesos de las vocales en contacto en cuatro tipos, añadiendo la diptongación. También hay estudios relativos al enlace que lo clasifican de acuerdo con los componentes que contienen las nuevas sílabas formadas (Uribe Guarín, 2013; Planas, 2013). En el presente trabajo, también clasificamos la sinalefa según los componentes, en tres tipos: sinalefa con diptongo, sinalefa con triptongo y sinalefa de vocales homogéneas.

Además de los tres tipos mencionados de combinaciones vocálicas en las resilabaciones de las fronteras de palabras, también pueden establecer el enlace entre sí las otras secuencias de vocales. Por ejemplo, en la combinación *triste oso*, se forma hiato (secuencia de dos vocales que se encuentran juntas, pero pertenecen a diferentes sílabas) entre las dos vocales abiertas contiguas. Estas secuencias de vocales que aparecen en las fronteras de palabra también son el resultado del enlace de las vocales en el grupo fónico. Estas secuencias suelen integrar hasta cinco segmentos vocálicos” (RAE y ASALE, 2009: § 8.91). Aunque estas secuencias no son la unión en una única sílaba y, por tanto, no se ajustan a la definición de sinalefa brindada en *NGLEFF*, aquí las tratamos también incluidas en este concepto. Ya que encontramos ejemplos que se consideran como sinalefa en la *NGLEFF*: “En el dominio del grupo fónico, las sinalefas más frecuentes son las compuestas por dos vocales. Pueden estar formadas por dos vocales diferentes inacentuadas (*se abrirá, era imposible*), por dos vocales diferentes con acento en una de ellas (*su época*) ...” (RAE y ASALE, 2009: § 8.9i). Además, sí responde a la definición ofrecida por el *Esbozo* descrita antes.

Por tanto, añadimos en la sinalefa dos tipos más: sinalefa con hiato y sinalefa sin triptongo (secuencia que cuenta con tres vocales como mínimo y, como máximo, con cinco segmentos

vocálicos). En cuanto a su modificación fonética, suele consistir en reducir la duración de algunas vocales y relajarse. A continuación, mostramos en la siguiente tabla los cinco tipos de sinalefa con ejemplos.

Tabla 54. La sinalefa en español

Tipos	Ejemplos	Pronunciación	Modificación fonética
Sinalefa con diptongo	cosa_imposible	['ko.ʃaim.po.'si.βle]	Diptongar
	decidí_unirme	[de.θi.'ðiu.'nir.me]	
Sinalefa con triptongo	continuo_impulso	[kon.'ti.nwoim.'pul.ʃo]	Triptongar
	brócoli_australiano	['bro.ko.liawʃ.tra.'lja.no]	
	caqui_o_uvilla	['ka.kiou'βi.ʎa]	
Sinalefa con elisión	guapa_artista	['gwa.par.'tiʃta] ['gwa.pa:r. ar.'tiʃta]	Elidir una vocal o alargar la pronunciación
	este_era	['es.'te.ra] ['es.te.'e.ra]	Elidir una vocal o separar dos vocales
	poca_ausencia	['po.kaw.'ʃen.θja]	Elidir una vocal y diptongar
	conferencia_audiovisual	[kom.fɛ.'ren.θjaw.ðjo.βi.'ʃwal]	Elidir una y triptongar
	antigua_aeronave	[an'ti.ywa.e.ro.'na.βe]	Elidir una vocal y reducir duración y relajar
Sinalefa con hiato	triste_oso	['tris.te.'o.so]	Reducir duración y relajar
Sinalefa sin triptongo	cuerpo_augusto	['kwer.po.aw.'yus.to]	Reducir la duración de la vocal más cerrada y relajar
	limpio_auxilio	['lim.pjo.awk.'si.ljo]	
	partió_a_Europa	[par.'tjo.a.ew.'ro.pa]	

Como se ha mencionado, el proceso de la resilabación también conlleva al mismo tiempo modificaciones fonéticas. Para producirse la sinalefa con diptongo, una vocal abierta y una cerrada o dos vocales cerradas diptongan. En esta combinación, la *i* y la *u* se convierten en vocales marginales o satélites. Si una vocal cerrada se sitúa entre dos vocales abiertas, como el caso de las conjunciones *y* y *u*, ambas las dos se agrupan con la vocal que la precede, tales como *Pedro y Ana* ['pe.ðro.'ia.na], *uno u otro* ['u.no.'uo.tro] (RAE y ASALE, 2009: §8.12j).

En el caso de la sinalefa con triptongo, se requieren tres vocales consecutivas, entre las cuales una fuerte está en el medio y dos débiles a su lado para triptongar. Este tipo puede aparecer tanto entre dos palabras con la combinación como “diptongo creciente + vocal cerrada” y “vocal cerrada + diptongo decreciente”, como entre tres palabras con la combinación “vocal cerrada + vocal abierta + vocal cerrada”, tal y como se muestran los ejemplos arriba.

Además, cuando se suceden dos vocales homogéneas, habitualmente se elide una y se pronuncian como una sola vocal. Esta reducción silábica suele producirse si las vocales son inacentuadas o la primera es acentuada (RAE, 1973: 89), en el caso de que la segunda es acentuada, en ocasiones también se puede pronunciar con separación silábica: este era [‘es. ‘te.ra] ~ [‘es.te. ‘e.ra] (RAE y ASALE, 2009: § 8.11i). En fin, la sinalefa compuesta por dos vocales homogéneas suele pasar en estilos de habla relajados mientras que se reservan las dos vocales en la pronunciación formal o enfática. También, constituye una opción común pronunciar una sola vocal de forma alargada como se ejemplifica en la tabla (RAE y ASALE, 2009: § 8.9l), solución también preferentemente adoptada por Quilis (1993). Además, también existe sinalefa formada a través de experimentar más de un cambio, tales como los tres últimos ejemplos, donde las secuencias vocálicas se transforman en sinalefa con elisión y diptongación, triptongación o reducción temporal y la relajación de vocal más cerrada.

En el caso de dos vocales abiertas sucesivas, se constituye un hiato en lugar de diptongo con la resolución de heterosilabificación (Aguilar, 2006: 364). En esta secuencia, también una vocal tiende a reducir su duración y relajarse. Esta vocal suele ser la *e* y la *o* ya que son de apertura media mientras que pasa con la *a* cuya apertura es máxima en menos medida esta modificación si todas las vocales continuas son átonas. Aunque la solución también depende del orden en el que aparezcan además del carácter de los sonidos implicados (RAE y ASALE, 2009: §8.9m).

Además, existe la secuencia vocálica que no puede formar triptongo, pero sí abarca más de dos vocales. En esta cadena pueden intervenir dos o tres palabras. En el último caso, entre las tres palabras, una suele ser la preposición *a*, la conjunción *o* o las formas monosilábicas del verbo *haber*: *ha* y *he* (RAE y ASALE, 2009: §8.11i). Igualmente, las vocales más cerradas

relativamente reducen su duración y se relajan cuando todas son átonas. Si existen vocales tónicas en la cadena, son las demás que deben experimentar este cambio fónico.

Si prestamos atención al proceso de la resilabación, observamos que la formación de sinalefa comporta disminución en el número de sílabas en los de sinalefa con diptongo, sinalefa con triptongo y sinalefa con elisión. Por ejemplo, originalmente cuenta con cinco sílabas la secuencia “la instalación” articulada con pausa [la.in̩s.ta.la.'θjon], mientras que se reduce una al pronunciarla con enlace [lain̩s.ta.la.'θjon]. Por lo contrario, en cuanto a la sinalefa con hiato y la sinalefa sin triptongo, como no se forman nuevas sílabas en las secuencias vocálicas, no conduce al aumento ni la disminución del número silábico.

Refiriéndose al registro en el que suele aparecer la sinalefa, se produce más frecuentemente en estilos de habla relajados. En general, tiene que cumplir con tres condiciones (Navarro Tomás, 1991; Canellada y Kuhlmann Madsen, 1987; Quilis y Fernández, 2003): el registro no es enfático, el ritmo de habla no es lento y las agrupaciones vocálicas siguen determinadas progresiones de apertura, como apertura igual, creciente, decreciente, creciente y decreciente en el caso de formar triptongo.

4.1.2 El encadenamiento empezado por consonantes

Existen dos tipos de secuencias empezadas por consonantes, respectivamente, se forma el encadenamiento entre consonantes y vocales (CV), así como entre consonantes homogéneas (CC).

El encadenamiento entre consonante y vocal consiste en “pronunciar el último segmento de la coda final de la primera palabra como ataque junto a la vocal siguiente” (RAE y ASALE, 2009: § 1.5c), o sea, se articulan el final consonántico y el principio vocálico de dos palabras fronterizas como una secuencia tautosilábica. En este caso, las modificaciones de silabación no aumentan o disminuyen el número de sílabas (RAE y ASALE, 2009: § 8.8j). Por ejemplo, cuenta con tres sílabas la secuencia “el alma” articulada tanto con pausa [el.'al.ma] como con enlace [e.'lal.ma].

En cuanto al encadenamiento CC, donde la letra final de una palabra es idéntica a la letra inicial de la siguiente, encontramos varias soluciones dependiendo de los rasgos propios consonánticos. Una más frecuente consiste en que se pronuncia con reducción de las consonantes en contacto (RAE y ASALE, 2009: § 8.8j), solución igual a la sinalefa entre vocales homogéneas. En este caso, a pesar de la elisión de consonantes, el número de sílabas tampoco experimenta cambios, por ejemplo, hay tres sílabas en la secuencia “tres siglos” pronunciada con enlace [ˈtre.ˈsi.ɣlos] o sin él [ˈtreɟ.ˈsi.ɣlos]. Además de la elisión, según Quilis (2003: 147-148), también constituye una manera de modificación normal la duración de pronunciación más larga, pero sin llegar nunca a casos de geminación. Esta solución se adopta cuando las dos consonantes homólogas que se encuentran en contacto son nasales alveolares [n] y laterales alveolares [ɲ], tal como con nada [ko.ˈn:a.ða]. Sin embargo, si se trata de lengua coloquial, se mantiene la misma duración que una consonante.

Además, cabe mencionar especialmente dos casos. Según Quilis (2003: 148), cuando las dos consonantes que se encuentran en contacto son vibrantes (un archifonema final de palabra y una vibrante múltiple inicial de palabra), “la solución es una sola vibrante múltiple [r] de la misma naturaleza que la vibrante múltiple intervocálica: con el mismo número de vibraciones (dos o tres) y la misma energía articuladora”, tal como humor racional [uˈmo.ra.θjo.ˈnal]. En el caso de que dos oclusivas dentales [d] están en contacto, la solución más general es pronunciar una fricativa [ð], que es uno de sus alófonos, tal como ciudad dinámica [θju.ˈða.ði.ˈna.mi.ko].

Sin embargo, también cabe indicar que, si las dos consonantes continuas no son homogéneas, no se cambia la silabación ni se produce el enlace fonético, aunque se pueda formar grupos consonánticos entre el final consonántico de una palabra y el principio consonántico de la siguiente (RAE y ASALE, 2009: § 8.8i).

A continuación, resumimos todos los casos mencionados en la siguiente tabla con ejemplos respectivos.

Tabla 55. Enlace entre consonante y vocal y enlace entre dos consonantes

Tipos	Ejemplos	Pronunciación	Modificación fonética
-------	----------	---------------	-----------------------

Enlace CV	el_ordenador	[e.lor.ðe.na.'ðor]	Resilabear
Enlace CC	dos_siglos	['do.'si.γlos]	Una sola consonante
	humor_racional	[u'mo.ra.θjo.'nal]	Una sola vibrante múltiple
	ciudad_dinámica	[θju.'ða.ði.'na.mi.ko]	Una consonante fricativa [ð]
	con_nada	[ko.'n:a.ða]	Una sola consonante larga
	el_loro	[e.'l:o.ro]	
Sin enlace	club_libre	['kluβ.'li.βre]	No formar grupo consonántico

4.1.3 La sílaba del español

Después de conocer de qué se tratan los fenómenos del enlace, también intentamos descubrir de qué manera la estructura silábica favorece a la formación del enlace en español con el fin de hacer el contraste con la sílaba china luego. Así que pasamos a estudiar la sílaba del español.

La sílaba se trata de una unidad estructural. Está formada por tres constituyentes denominados respectivamente *el inicio*, *el núcleo* y *la coda*. Estos últimos dos pueden agruparse en la llamada *rima silábica* (RAE y ASALE, 2009: § 8.3a). La estructura silábica la mostramos de manera más explícita mediante la siguiente tabla:

Tabla 56. La estructura de la sílaba del español

INICIO	RIMA	
	NÚCLEO	CODA
Consonantes	Vocales	Consonantes

Dentro de una sílaba, los segmentos que se hallan en la posición del inicio son segmentos en posición explosiva, que pueden ser una sola consonante si se trata de inicio simple y grupos consonánticos si se trata de inicio complejo. Además, el inicio silábico puede situarse tanto en posición inicial como interior de la palabra (RAE y ASALE, 2009: § 8.6q). Los que se encuentran en la coda son segmentos en posición implorativa, igualmente, la coda diferencia entre la simple y la compleja dependiendo del número de consonantes. La coda silábica puede situarse en posición interior y final de la palabra (RAE y ASALE, 2009: § 8.7v).

El núcleo siempre se compone de vocales y constituye el elemento imprescindible en la sílaba. De manera que hay sílaba compuesta solamente por una vocal, sin inicio y coda, tales como *ala* y *ojo*. Además, una sílaba puede contener solo el núcleo y la coda, sin el inicio, tales como *alto* y *isla*. La sílaba que carece de coda se denomina sílaba abierta, tales como *mano* y *boca*, por lo contrario, la que cuenta con coda es sílaba cerrada, tales como *gol* y *dar* (RAE y ASALE, 2009: § 8.3c). Además, el núcleo silábico puede ser complejo, o sea, compuesto por dos o más vocales, tales como el diptongo y el triptongo. En este caso, si existe secuencia vocálica en una sílaba, la vocal que presenta mayor intensidad y duración y tiene el acento prosódico cuando la sílaba es tónica recibe el nombre de *vocal silábica*, las otras vocales en esta sílaba se denominan *vocales satélites o marginales* (RAE y ASALE, 2009: § 8.9c). Sin embargo, también hay algunos estudios que sostienen que solo la vocal silábica pertenece al núcleo silábico, tal y como explica la RAE y ASALE (2009):

La estructuración de las sílabas que presentan vocales satélites constituye una cuestión controvertida, pues coexisten dos interpretaciones. Para algunos autores, las vocales satélites forman parte del inicio o de la coda y, por consiguiente, los NÚCLEOS SILÁBICOS siempre son SIMPLES, es decir, siempre están constituidos por una sola vocal. Para otros, las vocales satélites forman parte del núcleo, de manera que admiten la existencia de NÚCLEOS COMPLEJOS, constituidos por diptongos crecientes o decrecientes, o por triptongos. (§ 8.9e)

En este trabajo, optamos por la segunda opinión. Incluimos tanto la vocal silábica como la vocal marginal en el núcleo silábico cuando tratamos de los tipos de la estructura de sílabas del español a continuación. Para mostrar todos los tipos con determinadas denominaciones, se usan las abreviaciones V para vocal silábica, C para consonante y S para vocal satélite o marginal.

Tabla 57. Tipos de estructuras silábicas del español (RAE y ASALE, 2009: § 8.4a)

Tipos	Ejemplos	INICIO	NÚCLEO	CODA
		Consonantes/ Grupos consonánticos	Vocales/ Diptongo y triptongo	Consonantes/ Grupos consonánticos
V	<i>ojo</i>	-	o	-
CV	<i>pis</i> o	p	i	-

SV	hiere		ie	-
VC	alto	-	a	l
CVC	mal	m	a	l
CVS	soy	s	oy	-
SVC	huésped		ué	s
CCV	plato	pl	a	-
CSV	miedo	m	ie	-
VCC	instalar	-	i	ns
VSC	austral	-	au	s
CCVC	tren	tr	e	n
CCVS	pleito	pl	ei	-
CCSV	industria	tr	ia	-
CSVC	viento	v	ie	n
CSVS	buey	b	uey	-
CSVSC	cambiáis	b	íái	s
CVCC	constar	c	o	ns
CVSC	veinte	v	ei	n
CCVCC	transportar	tr	a	ns
CCVSC	claustro	cl	au	s
CCSVC	industrial	tr	ia	l

Hay varios tipos de estructuras silábicas en español, el hecho de que muchas sílabas empiecen por vocales silábicas o marginales y se sitúen en la posición inicial de la palabra contribuye a la formación del enlace, no importa si el final es vocal o consonante. Como hemos explicado en el apartado anterior, se combinan el final consonántico y el inicio vocálico (CV), así como el final vocálico y el inicio vocálico (VV) de palabras vecinas pertenecientes al mismo grupo fónico para formar enlace de naturaleza fonética. Sin embargo, las estadísticas representan que “en el español actual, la estructura silábica más frecuente es la terminada en vocal o sílaba abierta, pero si está en posición final de la palabra, las sílabas cerradas predominan, especialmente en sílaba tónica (RAE y ASALE, 2009: § 8.4e).

4.1.4 Algunos términos relacionados

Como hemos mencionado, el enlace se produce partiendo de la premisa de que las dos o

más palabras consecutivas tienen que pertenecer un mismo grupo fónico. Así que necesitamos conocer de qué se trata este concepto. Quilis (2003: 163) define el grupo fónico como “la porción de discurso comprendida entre dos pausas”. Y según la Fonética y Fonología de la Nueva Gramática de Lengua Española, el grupo fónico se constituye de esta manera: “las palabras átonas se agrupan con las tónicas para formar un grupo acentual, como en la casa [la 'kasa]. Por su parte, varias unidades de este tipo constituyen una unidad mayor, el grupo fónico (la casa de mis padres)” (RAE y ASALE, 2009: 9.1b). Además, este grupo suele formarse con más de ocho y menos de doce sílabas, aunque también puede haber menos. Su extensión también es variable en un mismo hablante y de unos hablantes a otros y depende de muchos aspectos.

Otro concepto relacionado es el sirrema. Lo define Quilis (2003: 143) como “la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical perfecta, unidad tonal, unidad de sentido, y que además forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase.” En el *PCIC*, también aparece esta noción cuando señala los requisitos sobre la percepción y la producción de las pausas y del grupo fónico, pero no recibe el mismo nombre, sino la resume como “agrupaciones que habitualmente no admiten pausas”. Esto constituye un rasgo relevante suyo. O sea, las palabras integrales del sirrema siempre están muy unidas y no se permite realizar pausas entre ellas. En concreto, encontramos varios tipos de sirrema determinados por Quilis (2003) y las distintas agrupaciones incluidas en el *PCIC* (IC, 2006), los cuales son similares, aunque el sirrema formado de sustantivo y complemento determinativo y el de la conjunción y la parte del discurso que introduce, incluidos por Quilis (2003), no cuentan entre las agrupaciones del *PCIC* (2006). Mostramos todos estos en la siguiente tabla.

Tabla 58. Tipos del sirrema establecidos por Quilis (2003) y *PCIC* (2006)

Sirremas (Quilis, 2003: 143-144)	Agrupaciones en <i>PCIC</i> (IC, 2006)
El artículo y el sustantivo	El artículo y el nombre
El pronombre átono y el elemento que en la cadena hablada le sigue o al que se une	Un verbo y un pronombre átono o clítico

El adjetivo y el sustantivo, o viceversa	Un nombre y un adjetivo; Un adjetivo y un nombre
El sustantivo y el complemento determinativo	-
Los tiempos compuestos de los verbos	Los componentes de las formas verbales compuestas
Los elementos constitutivos de perífrasis o frases verbales	Los componentes de las perífrasis verbales
El adverbio y su verbo, adjetivo o adverbio	Un verbo y un adverbio; Un adverbio y un verbo; Un adverbio y un adjetivo; Un adverbio y otro adverbio
La conjunción y la parte del discurso que introduce	-
La preposición con su término	La preposición con su término

Además, el entrelazamiento y unión entre vocablos consecutivos, como nuestro objeto de estudio principal en este apartado, consiste en un rasgo fonosintáctico. La fonosintaxis, según Quilis (2003: 143), se refiere a “las modificaciones que sufren los fonemas al agruparse, con las palabras, dentro del enunciado”. Bajo este nombre, explica el orden estructural de las unidades: “la sílaba resultaba ser la unidad de orden superior al fonema, la palabra es el orden superior a la sílaba, ya que está constituida por éstas; y el orden inmediatamente superior a la palabra es el sirrema.” Esto supone que los sonidos no se pronuncian aislados, sino sufren la coarticulación. Además del entrelazamiento y unión de vocablos mencionados, hay otros fenómenos fonosintácticos que consisten en la mutua influencia entre dos palabras vecinas, tales como la asimilación, la disimilación, la interversión, la metátesis y la haplología. Pero en este apartado, solo nos centramos en el fenómeno fonosintáctico del entrelazamiento y unión de vocablos.

4.2 El enlace en chino

En chino mandarín, la resilabación y el enlace fonético no constituyen fenómenos típicos teniendo en cuenta las características de la estructura de sílabas y de los tonos. Aunque también existen casos de que las iniciales, finales o tonos de algunas sílabas sufrirán cambios fonéticos

debido a la influencia de los fonemas adyacentes de las sílabas vecinas. Esto recibe el nombre de *modificación fonética de flujo de habla* (Huang y Liao, 2017: 83). Principalmente, están incluidos los fenómenos de sandhi tonal, la modificación fonética de la partícula modal 阿 (ā) y el fenómeno de Erhua. Estos dos últimos los vamos a estudiar ya que son similares al enlace del español.

Además, cabe indicar que se emplea también el Alfabeto Fonético Internacional para la transcripción del chino para facilitar el estudio contrastivo entre las dos lenguas, a pesar de que se utiliza actualmente como el sistema oficial la transcripción *Pinyin*, cuyos signos son varias letras latinas.

4.2.1 La estructura silábica como limitación para formar enlace en chino

Para estudiar la posibilidad de formar enlace entre palabras o caracteres chinos, es necesario conocer la estructura silábica. En el mandarín, una sílaba, siendo una unidad natural más fácilmente perceptible, también constituye un carácter chino. Según el *Chino Moderno* de Huang y Liao (2017: 29-73), una sílaba consta de tres partes: inicial, final y tonema. Entre ellas, el final también se puede dividir en tres componentes que son la cabeza (medial), el núcleo y la coda. Estos últimos dos juntos o solo el núcleo sin la coda constituyen la llamada rima o el cuerpo. Su estructura la mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 59. La estructura silábica en chino

INICIAL	FINAL		
	Cabeza (Medial)	Rima (Cuerpo)	
		Núcleo	Coda
Consonantes/ Cero inicial ∅	Vocales altas (semiconsonantes)	Vocales	Vocales altas (semivocales) y consonantes nasales
TONEMA			

4.2.1.1 La influencia de la inicial y el final en la formación del enlace

En español, muchas sílabas en la posición inicial de palabras empiezan por vocales, lo cual crea la posibilidad de formar enlace entre palabras vecinas, sean el enlace tipo CV en el caso de que la palabra anterior termina por consonantes o la sinalefa si el final de la voz precedente es vocal. Pero en chino, la situación es distinta. A continuación, pasamos a estudiar respectivamente la inicial y el final silábicos del chino.

La inicial consiste en una sola consonante, sin la existencia posible de grupos consonánticos. Pueden aparecer como este sonido inicial 21 consonantes y un cero inicial \emptyset , que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 60. Consonantes que sirven de la inicial silábica en chino (Huang y Liao, 2017: 32-33)

Pinyin	b	p	m	f	d	t	n	l	g	k	h
Fonemas	/p/	/p ^h /	/m/	/f/	/t/	/t ^h /	/n/	/l/	/k/	/k ^h /	/x/
Pinyin	j	q	x	zh	ch	sh	r	z	c	s	\emptyset
Fonemas	[t ^h e]	[t ^h e ^h]	[ϵ]	[t ^h s/]	[t ^h s ^h /]	[s/]	[η /]	[ts/]	[ts ^h /]	[s/]	\emptyset

En cuanto al final silábico que está formado por la cabeza, el núcleo y la coda, solo el núcleo es imprescindible mientras que puede faltar la cabeza o la coda o las ambas. La cabeza la constituyen solo tres semiconsonantes [j] [q] y [w] de las vocales altas /i, y, u/ mientras que todas las vocales pueden ser el núcleo, se le asignan los diez monoptongos: a[a], o[o], e[ɤ], ê[ɛ], i[i], -i[ɿ], -i [ɿ], u[u], ü[y], er[ər]. La coda la componen los semivocales [j] y [w] de vocales altas i/i/ y u/u/ o los consonantes nasales n[n] y ng[ŋ]. Se muestra todo en la siguiente tabla de manera más ordenada y explícita.

Tabla 61. Componentes del final silábico en chino (Huang y Liao, 2017: 53)

Final silábico	Pinyin	Fonemas
Cabeza	i	[j]
	ü	[q]
	u	[w]
Núcleo	a	[a]
	o	[o]
	e	[ɤ]

	ê	[ɛ]
	i	[i]
	-i	[ɿ]
	-i	[ʅ]
	u	[u]
	ü	[y]
	er	[ər]
Coda	i	/i/
	u	/u/
	n	/n/
	ng	/ŋ/

Además, también se muestran todas las posibles combinaciones silábicas de chino en la siguiente tabla a fin de observar mejor si existen posibilidades de producir la resilabación.

Tabla 62. Las posibles combinaciones silábicas en chino (Huang y Liao, 2017: 74)

Sílabas	Inicial	Final			Pronunciación	Traducción
		Cabeza	Núcleo	Coda		
雨(yǔ)	∅	-	ü	-	[y ²¹⁴]	lluvia
爱(ài)	∅	-	a	i	[ai ⁵¹]	amor
我(wǒ)	∅	u	o	-	[uo ²¹⁴]	yo
外(wài)	∅	u	a	i	[uai ⁵¹]	exterior
你(nǐ)	n	-	i	-	[ni ²¹⁴]	tu
包(bāo)	b	-	a	o	[pau ⁵⁵]	bolsa
学(xué)	x	ü	e	-	[ɛye ³⁵]	aprender
墙(qiáng)	q	i	a	ng	[tɕ ^h yaŋ ³⁵]	pared

Como se muestra en las tres tablas, por un lado, existe mayor posibilidad de que una consonante ocupe la posición inicial de la sílaba con solo una excepción de la inicial cero. Según las estadísticas, existen unas cuatrocientas combinaciones silábicas en chino al no tener en cuenta los tonos. Entre ellas, unas treinta disponen de la inicial cero. Sin embargo, según Xu (2001), aún en el caso de que una sílaba empieza por la inicial cero, no es realmente “cero” al ir tras de otra sílaba para formar una palabra polisílaba. Ya que lleva consigo un componente

de carácter consonántico que sin embargo no aparece como un fonema independiente, tales como una suave oclusión glotal [ʔ] y una suave fricativa. Por ejemplo, en el Pinyin “Xī 'ān” de la palabra “西安”(nombre de ciudad china), el signo de separación “'” representa la oclusiva glotal. Así que hay que pronunciar la palabra entera sílaba por sílaba (Xi-an) sin encadenarlas (Xian) (Xu, 2001: 89).

Por el otro, la sílaba termina en su mayoría en vocales, sean como núcleo o coda. Solo las consonantes *n* y *ng* pueden servir del final silábico. De modo que sería difícil formar resilabación entre las sílabas (los caracteres) continuas (Pan, 2010: 46), aunque pertenezcan a un mismo grupo fónico. O sea, la estructura silábica del chino limita en algún sentido a la formación del enlace.

Aunque también puede que un carácter chino empiece por vocal dentro de una palabra, en este caso, no se enlazan tampoco los dos fonemas consecutivos a pesar de la existencia de “cadena de vocales” o “consonante - vocal” (como los ejemplos mostrados en la siguiente tabla), sino se articulan por separado, y ortográficamente se escribe el Pinyin con un signo de separación (') entre los dos caracteres para marcar la separación y evitar la confusión del significado. Ya que la combinación a veces forma una nueva sílaba que puede contar con el significado totalmente distinto a la palabra original. Además, a veces si no se escribe el Pinyin de los dos caracteres o no se articulan separadamente, se constituye un nuevo carácter o una nueva palabra con significado totalmente diferente.

Tabla 63. Palabras de la misma estructura silábica

Chino	Pinyin	Transcripción	Español
西安	xī 'ān	[ɕi:¹. æn¹]	una ciudad china
先	xiān	[ɕæn¹]	primero
饥饿	jī 'è	[tɕei:¹. ʋ:⁴]	hambre
借	jiè	[tɕe:⁴]	prestar/pedir
山歌	shān gē	[ʂæn¹. kɕ:¹]	canto folklórico
上颚	shàng 'è	[ʂaŋ⁴. ʋ:⁴]	palatal

4.2.1.2 La influencia del tono en la formación del enlace

El tono constituye una parte importante de las sílabas del chino que es una lengua tonal. En cuanto al tonema, el mandarín contiene cuatro tonos fundamentales, llamados respectivamente el primer tono que es alto y lleno (55), el segundo tono que es ascendiente (35), el tercer tono que es descendiente y ascendiente (214) y el cuarto tono que es descendiente (51), así como un tono neutro que a veces es considerado como una ausencia de tono. Estos se marcan mediante el uso de acentos gráficos sobre una vocal no medial, tal y como se muestran con ejemplos en la siguiente tabla:

Tabla 64. Los tonos en chino (Huang y Liao, 2017: 65-66)

Nombre de tonos	Descripción	Diacrítico Pinyin	Número de tonos	Diacrítico AFI	Ejemplos
阴平 (yīn píng) Primer tono	Alto y lleno	- (ā)	55	11	妈 (mā) Madre
阳平 (yáng píng) Segundo tono	Ascendiente	ˊ (á)	35	1	麻 (má) Lino
上声 (shǎng shēng) Tercer tono	Descendiente y ascendiente	ˇ (ǎ)	214	21	马 (mǎ) Caballo
去声 (qù shēng) Cuarto tono	Descendiente	ˋ (à)	51	4	骂 (mà) Insultar
轻声 (qīng shēng) Tono neutro	Neutro	- (a)	-	-	吗 (ma) Partícula modal

En chino, el tono dispone de varias funciones, entre las cuales destacan dos principales. Una es la distinción del significado, que consiste en discernir el significado de los caracteres que están contruidos por la misma inicial y el mismo final, tales como los ejemplos mostrados en la tabla de arriba. La otra es la delimitación, que consiste en marcar el límite entre caracteres o sílabas en el proceso de la transición de un tono a otro (Pan, 2010). Como una sílaba en chino

puede constituir solamente un carácter chino o una palabra, existe confín claro entre cada sílaba mientras que la sílaba misma se trata de una unidad indivisible y coherente. Además, entre los tres componentes que integran la sílaba, Según Xu (2001), es el tono que la aglomera en un conjunto que tiene confín estricto con otro, ya que él cuenta con carácter cohesivo por atravesar toda la sílaba. Pan (2010) sostiene igualmente que el tono juega el papel de cohibir y segregar sílabas y que la existencia de tono hace que el interior silábico sea más compacto en las lenguas tonales. Por tanto, debido a los tonos, las sílabas o los caracteres se pronuncian más aisladamente y no se forma enlace entre las sílabas vecinas.

Además, algunos estudios también consideran la influencia del acento silábico en la formación del enlace. En chino mandarín, se distinguen sílabas fuertes y débiles. Las débiles se refieren a las "sílabas de tono neutro", no están acentuadas y son en su mayoría generalmente marcadores gramaticales. Por lo contrario, las fuertes llevan uno de los cuatro tonos principales, y cierto grado tónico. En total, la mayoría de las sílabas del mandarín están acentuadas (Duanmu, 1990: 181). En la pronunciación, se exige marcar bien el tono y el acento de cada sílaba fuerte para obtener articulación clara, enunciación precisa y melodía completa de todas las sílabas (Planas, 2011). Así que la pronunciación acentuada de cada sílaba fuerte tampoco favorece a formar enlace.

4.2.2 Las modificaciones fonéticas en chino

Aunque la estructura silábica del chino limite en algún sentido a la resilabación y la formación del enlace entre caracteres vecinos, también existen fenómenos de modificaciones fonéticas similares al enlace del español. Principalmente, estudiamos la modificación fonética de la partícula modal 啊(ā) y el fenómeno de Erhua (erización).

4.2.2.1 La modificación fonética de la partícula modal 啊(ā)

En chino, existen muchas partículas con función gramatical. En el caso de la partícula modal 啊(ā), se produce modificación fonética debido a la influencia de la pronunciación del carácter que la precede (Huang y Liao, 2017: 90). En concreto, mostramos en la siguiente tabla

varias alteraciones que experimenta esta interjección cuando se sitúa detrás de diferentes fonemas.

Tabla 65. Modificación fonética de la partícula modal 啊(ā)

Final del carácter anterior	Partícula modal	Pronunciación	Ortografía
a[a], o[o], e[ɤ], ê[ɛ], i[i], ü[y]	+ a	→ ya[iA]	呀
u[u]	+ a	→ wa[uA]	哇
n[n]	+ a	→ na[nA]	哪
ng[ŋ]	+ a	→ nga[ŋA]	啊
-i[ɿ], er[ɛr]	+ a	→ ra[zA]	啊
-i [ɿ]	+ a	→ [zA]	啊

Tal y como se muestra en la tabla, en el segundo, tercero y cuarto caso, la partícula modal entrelaza con el final del carácter anterior, esto se parece mucho a la resilabación y el enlace formado entre dos palabras continuas en español.

4.2.2.2 El fenómeno de Erhua (erización o rotacización)

Además de la partícula modal mencionada, Erhua también se trata de un tipo de modificación fonética similar al enlace. Este fenómeno consiste en añadir al final silábico un componente retroflejo, escrito en carácter ㄥ(er). Este no es una sílaba independiente ni un fonema, sino un símbolo que representa la acción del enrollamiento de la lengua. Dispone de la función de distinguir el significado de palabras y añadir sentido emocional (Huang y Liao, 2017: 88). Entre todos los finales silábicos en chino, la mayoría puede experimentar esta modificación fonética excepto el monoptongo ê[ɛ] y además el er[ɛr] que es originalmente retroflejo. A continuación, mostramos en la siguiente tabla de las distintas modificaciones al respecto.

Tabla 66. Modificación fonética de Erhua

Final silábico	Modificación	Ejemplos	Pronunciación	Pinyin
----------------	--------------	----------	---------------	--------

Final sin coda o con codas	Enrollar la lengua	小车→小车儿 (Cohecito)	ɛau tɕ ^h ɿ → ɛau tɕ ^h ɿr	xiǎo chē → xiǎo chēr
		小鸟→小鸟儿 (Pajarito)	ɛau niau → ɛau niaur	xiǎo niǎo → xiǎo niǎor
Final con codas “-i” y “-n”	Omitir la coda al enrollar la lengua y cambiar el núcleo o añadir otro sonido	一块→一块儿 (una pieza)	i: k ^h uai → i: k ^h uər	yī kuài → yī kuàir
		背心→背心儿 (chaleco)	pəi ɛin → pəi ɛiər	bèi xīn → bèi xīnr
“i” y “ü” como final	Añadir la vocal “ə” y enrollar la lengua	小鸡→小鸡儿 (pollada)	ɛau tɕi → ɛau tɕiər	xiǎo jī → xiǎo jīr
		有趣→有趣儿 (interesante)	jəu tɕ ^h y → jəu tɕ ^h yər	yǒu qù → yǒu qùr
“i[ɿ]” y “i[ɿ]” como final	Convertirse en la vocal “ə” y enrollar la lengua	瓜子→瓜子儿 (pipa)	kua: tsɿ: → kua: tsər	guā zǐ → guā zǐr
		树枝→树枝儿 (rama)	ʂ ^w u: tsɿ: → ʂ ^w u: tsər	shù zhī → shù zhīr
Final con coda “-ng”	Omitir la coda al enrollar la lengua y nasalizar la vocal; añadir “ə” si el núcleo es “i”	帮忙→帮忙儿 (ayudar)	baŋ maŋ → baŋ mār	bāng máng → bāng mángr
		花瓶→花瓶儿 (florero)	hua p ^h iŋ → hua p ^h iŋər	huā píng → huā píngr

En esta tabla, observamos que la modificación fonética de Erhua conduce a fenómenos como la disimilación, la asimilación y la sustitución. Y este cambio se experimenta en la coda y el núcleo del final mientras que no afecta a la inicial y la cabeza (Huang y Liao, 2017: 89).

En resumen, aunque ortográficamente se escriben dos caracteres y fónicamente se pronuncian como un enlace, este fenómeno no consiste en entrelazar dos sílabas en cadena, ya que el componente retroflejo 儿(er) no representa una sílaba independiente ni un fonema, sino un símbolo de la acción de enrollar la lengua.

4.3 Comparación entre español y chino sobre el enlace fonético

En español, el fenómeno del enlace es omnipresente, siendo el resultado de la resilabación.

En el caso de la modificación de silabación en las fronteras de palabras del mismo grupo fónico, los segmentos continuos se agrupan en distintas combinaciones, que pueden ser entre dos o más vocales, entre una consonante y una vocal y entre dos consonantes o vocales homogéneas, etc. Correspondientemente, este proceso de resilabación suele formar un enlace de naturaleza fonética, que consiste en articularse los fonemas continuos en las fronteras de dos o más palabras de manera agrupada, y comporta numerosas modificaciones fonéticas, tales como diptongación, triptongación, formar hiato, elidir fonemas iguales y reducir la duración, etc. En cuanto a la clasificación, el enlace se puede dividir según los componentes en dos tipos principales: el encadenamiento y la sinalefa, y en seis subtipos: el encadenamiento de consonantes homogéneas, el encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato, la sinalefa de más de dos vocales y la sinalefa de vocales homogéneas.

Al contrario, en chino, se ve menos posibilidad de formar enlace debido a la limitación de la estructura silábica, ya que la mayoría de las sílabas empiezan por consonantes y terminan por vocales. Además, al pronunciar chino mandarín, se exige marcar bien el tono de cada sílaba fuerte²⁵ para obtener articulación clara, enunciación precisa y melodía completa de todas las sílabas. Sin embargo, también existen fenómenos de modificaciones fonéticas similares al enlace del español, tales como la de la partícula modal 啊(ā) con el carácter que la precede y el fenómeno de Erhua (erización).

En fin, debido a la transferencia de rasgos rítmicos de la lengua tonal, el aprendiz sinohablante tiende a articular palabras o caracteres por separado, con pausa y sin enlace también en español, intentando procurar pronunciar cada sílaba de manera precisa y completa sin tener en cuenta el enlace formado dentro de los mismos grupos fónicos. Como consecuencia, la resilabación y las modificaciones fonéticas pueden constituir nuevos obstáculos para los estudiantes sinohablantes del español tanto en la comprensión oral como en la expresión oral.

²⁵ Las sílabas fuertes se refieren a las que llevan uno de los cuatro tonos principales y cierto grado tónico. Mientras que las débiles son las que son átonas, con el tono neutral y generalmente marcadores gramaticales.

Por un lado, el hecho de que las nuevas sílabas construidas a través de la resilabación puedan sonar distintas a las palabras originales, así como el enlace y la disminución silábica en algunos casos aceleren más la articulación del español dificultará más la comprensión oral, sobre todo en la percepción correcta y la discriminación precisa de léxicos. Por otro lado, las nuevas agrupaciones de segmentos fronterizos y la reestructuración prosódica influirán en la fluidez y el ritmo en la producción oral. Como hemos explicado en el capítulo anterior, Hieke (1984: 352) saca la conclusión de que el enlace fonológico (*linking*), sobre todo en el caso mencionado (*Consonant attraction*), desempeña un papel importante en facilitar la máxima fluidez en la producción del habla en el estilo informal después de realizar experimentos sobre el enlace entre la consonante final de una palabra y la vocal inicial de la siguiente palabra en muestras del habla espontánea y casual. Y la investigación de Wennerstorm (2000) afirma que la capacidad de hablar en frases con continuidad en lugar de articular palabra por palabra puede conducir a la percepción del habla fluida, lo cual provoca mejor efecto que producir enunciados más largos o pausas más breves. Por tanto, realizaremos un experimento relativo en el capítulo V para conocer la percepción y la realización del enlace fonético del español por los estudiantes sinohablantes.

5. Conclusión

En este capítulo, hemos llevado a cabo un estudio contrastivo entre español y chino centrado en algunas categorías gramaticales (género, número, tiempo, modo, aspecto, persona) entre español y chino. A través de la comparación, hemos encontrado ciertas similitudes y considerables diferencias en torno a estos rasgos gramaticales.

En cuanto al género gramatical, en español, consiste en una propiedad inherente de sustantivos y pronombres, y muchas otras clases de palabras (artículos y restantes determinantes, adjetivos, participios, etc.) lo adquieren por la concordancia. Además, estas palabras mencionadas, presentan, en bastantes casos, morfos flexivos de género (sean inherentes o no) y hay que usarlas respetando siempre la concordancia esperable. Por el contrario, el concepto del género gramatical no existe en chino y las palabras chinas no

presentan morfos flexivos de género ni se agrupan en paradigmas flexivos.

El número, por su parte, consiste en un rasgo gramatical que expresa la cantidad del referente en ambas lenguas. Sin embargo, en español, tiene que ser indicado morfológicamente en casi todos los contextos y ser expresado en muchas clases de palabras (sustantivos, pronombres, adjetivos, determinantes, verbos, etc.). Además, existen diferentes maneras para expresar el número en las dos lenguas. En español, se vale principalmente de los procedimientos morfológicos con marcas diferentes de singular y plural, mientras que, en chino, el número suele expresarse a través de procedimientos gramaticales y léxicos.

En español, las categorías de tiempo, aspecto, modo, persona y número se manifiestan de manera simultánea a través de la desinencia verbal. Por el contrario, en chino, como el verbo solo transmite el significado léxico y mantiene la misma forma invariable, hay que valerse de procedimientos léxicos para estos rasgos gramaticales, añadiendo partículas modales, partículas auxiliares de aspecto, sustantivos y adverbios temporales, así como sustantivos y pronombres personales.

Por otro lado, y de manera complementaria, hemos llevado a cabo un estudio contrastivo en el aspecto fónico sobre un fenómeno de modificación fonética, que recibe el nombre de *enlace* en español. A través de la comparación, hemos detectado las similitudes y diferencias en las dos lenguas. En español, el proceso de resilabación (los segmentos continuos se agrupan en distintas combinaciones) en las fronteras de palabras del mismo grupo fónico suele formar un enlace de naturaleza fonética (al articularse los fonemas continuos en las fronteras de dos o más palabras de manera agrupada). Al contrario, en chino, se ve menos posibilidad de formar enlace debido a la limitación de la estructura silábica y a la exigencia de marcar bien el tono. Aunque también existen fenómenos de modificaciones fonéticas similares al enlace del español, tales como la de la partícula modal 啊(ā) con el carácter que la precede y el fenómeno de Erhua (erización).

En resumen, por un lado, la complejidad de la flexión morfológica en varias categorías

gramaticales del español interpone enormes obstáculos en la producción oral, sobre todo, en la fluidez, para los estudiantes sinohablantes, ya que ellos están mucho más acostumbrados a utilizar palabras con forma única en su lengua materna. Por otro lado, con la transferencia de rasgos rítmicos propios de una lengua tonal, los estudiantes sinohablantes tienden a articular palabras o caracteres por separado, con pausa y sin enlace también en español. Para confirmar estas hipótesis, realizaremos experimentos destinados tanto a analizar las influencias de la flexión morfológica en la fluidez como a analizar la percepción y la realización del enlace fonético del español por parte de los estudiantes sinohablantes.

CAPÍTULO III. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS DESTREZAS ORALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHINA

A principios de la década de 1950, se llevó a cabo la reorganización de las instituciones de educación superior en China (Xu, 2018: 345). Durante este período, empezó la enseñanza del español como carrera universitaria en China con la fundación del primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (la actual Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing) en 1952. Más tarde, con el establecimiento de relaciones diplomáticas y los crecientes intercambios culturales y económicos con los países hispanoamericanos, esta especialidad viene gozando de popularidad en este país (Marco Martínez y Lee Marco, 2010: 8). En 1992, se fundó el Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas Superiores, su Sección de Español (en adelante, COELE-E), encargada por la Comisión Estatal de Enseñanza, comenzó a elaborar programas de enseñanza del español en escuelas superiores. En la actualidad, la enseñanza de español tiende a seguir el mismo sistema formativo con las asignaturas similares a las establecidas en muchos centros de español, según el catedrático Chang (2004: 105). Además, existen exámenes oficiales de especialidad hispánica para los estudiantes universitarios. En cuanto a la adquisición de las destrezas orales, existen muchos problemas, dificultades y errores para los estudiantes sinohablantes debido a la gran diferencia entre la lengua materna y la lengua meta y algunos factores socioculturales. En este apartado, nos centramos en la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales en universidades chinas con el fin de conocer, por un lado, el programa de enseñanza del español en las universidades chinas, las asignaturas regladas para la oralidad, la metodología de enseñanza en la asignatura oral y la evaluación de las destrezas orales; por el otro, los problemas, las dificultades y los errores tanto lingüísticos como comunicativos de los que disponen los estudiantes sinohablantes en el ámbito de la expresión oral.

1. La enseñanza de las destrezas orales del español en las universidades chinas

1.1 El programa de la enseñanza del español

Con motivo de la fundación de la COELE en 1992, su Sección de Español comenzó a elaborar el *programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* (1998) (en adelante, *Programa básico*). Más tarde, se publicó el *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* (2000) (en adelante, *Programa superior*). Ellos especifican los objetivos y contenidos y establecen los requisitos y principios, proporcionando fundamentos de referencia para la enseñanza del español, la elaboración de manuales, la organización de exámenes y la evaluación de la calidad de la enseñanza en universidades chinas.

El *Programa básico* está destinado a los cursos primero y segundo, mientras que el *Programa superior*, a los cursos tercero y cuarto de escuelas superiores. Formulan requisitos de enseñanza no solo a partir de los cuatro aspectos básicos: la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, sino también del dominio de las destrezas y los conocimientos generales. Respecto a las destrezas orales, encontramos requerimientos sobre la expresión oral, la fonética y fonología para cada curso, y la interpretación para el tercer y el cuarto cursos, tal y como se muestran respectivamente en las siguientes tablas:

Tabla 67. Requisitos sobre la expresión oral en el *Programa básico* y el *Programa superior* (COELE-E, 1998: 3; COELE-E, 2000: 3)

Ítem Curso	Expresión oral
1º	<ol style="list-style-type: none">1. Ser capaz de realizar conversaciones simples de 3 minutos sobre temas aprendidos de la vida cotidiana, con expresión clara, sin grandes errores gramaticales.2. Ser capaz de hacer exposiciones coherentes de 3 minutos sobre temas familiares o lecturas e imágenes ofrecidas después de 10 minutos de preparación, con pronunciación y entonación correctas, sin graves errores léxicos ni fraseológicos.

	3. Ser capaz de hacer preguntas.
2°	1. Ser capaz de preguntar, contestar, reproducir y comentar sobre la lectura. 2. Ser capaz de hacer exposiciones coherentes de 5 minutos sobre temas familiares después de 10 minutos de preparación, con pronunciación correcta, entonación natural, expresión lógica y adecuada. 3. Ser capaz de conversar con hispanohablantes sobre temas de la vida y la sociedad, pudiendo expresar opiniones correctamente, con expresión adecuada, sin graves errores gramaticales.
3°	1. Ser capaz de conversar sobre temas de vida cotidiana, contar más de 5 minutos con expresión correcta. 2. Ser capaz de reproducir los contenidos principales y comentarlos durante 5-6 minutos después de leer dos veces un material similar al texto del manual. 3. Ser capaz de conversar con facilidad con hispanohablantes.
4°	1. Ser capaz de conversar con hispanohablantes libremente sobre cuestiones generales. 2. Ser capaz de exponer o comentar durante 4 o 5 minutos sobre importantes cuestiones nacionales e internacionales.

A la vista de estos requisitos, se observa que, en todos los cursos, se les concede gran importancia a las destrezas de interacción y exposición en español. Además, se implantan exigencias brevemente descritas sobre pronunciación, entonación, corrección gramatical y léxica, coherencia, adecuación, sin mencionar la fluidez.

Tabla 68. Requisitos sobre la fónica en el *Programa básico* y el *Programa superior*
(COELE-E, 1998: 2; COELE-E, 2000: 1)

Ítem Curso	Fónica
1°	1. Conocer las letras y sus fonemas. 2. Dominar las reglas de pronunciación. 3. Dominar inicialmente la destreza de leer. Hablar y leer con pronunciación y entonación correctas.
2°	1. Hablar y leer con pronunciación correcta y entonación natural.
3°	1. Con pronunciación correcta. 2. Leer con enlace conscientemente. 3. Leer nuevos textos sin obstáculos obvios. 4. Con entonación natural.

4º	1. Con entonación natural y fluidez . 2. Leer nuevos textos con la mayor exactitud, al 95 %.
----	--

En el ámbito fonético-fonológico, se establecen requisitos tanto sobre el dominio de conocimientos teóricos, tales como los fonemas y la correspondencia entre letras y sonidos, como sobre la realización práctica, tales como la pronunciación correcta y la entonación natural. Además, cabe mencionar que se plantean exigencias explícitas sobre la realización consciente del enlace y la fluidez. Sin embargo, según Sánchez Griñán (2008: 94-102), en su estudio pormenorizado de este Programa, los contenidos son indeterminados en gran medida. Por ejemplo, no se especifica la diferencia entre la “acentuación natural” que se exige para el segundo curso y la que se exige para el cuarto (Alcoholado Feltstrom, 2020: 329).

Tabla 69. Requisitos de la interpretación oral en el *Programa superior* (COELE-E, 2000: 3)

Ítem Curso	Interpretación oral
3º	1. Capaz de hacer interpretación oral de situaciones vitales (Incluidas la comunicación, la recepción, la presentación de situaciones).
4º	1. Capaz de hacer interpretación oral general, como traducciones en turismo, exposiciones, negociaciones y conferencias simples.

En cuanto a la interpretación oral, principalmente se formulan requisitos sobre los contextos en los cuales los estudiantes de cursos tercero y cuarto tienen que ser capaces de llevar a cabo la interpretación.

Además de estos requisitos, también se establecen algunos principios de enseñanza. Respecto a las destrezas orales, el *Programa básico* (COELE-E, 1998: 5) sostiene que:

Hay que establecer una buena base lingüística y tomar seriamente en cuenta la competencia competitiva, enfatizar el desarrollo integral de la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita e intensificar la capacitación de las dos primeras, así como intentar crear situaciones de comunicación similares a las de vida real.

Asimismo, los *Programas* incluyen como anexos todos los contenidos de fonética, gramática, funciones y léxico que tienen que dominar los estudiantes universitarios del español,

similares a los presentes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, aunque no cuentan con tantas categorías ni están clasificados según niveles.

En resumen, los Programas establecen requerimientos y principios explícitos y afirman que la expresión oral tiene que formar una parte importante e imprescindible en la enseñanza del español en las escuelas superiores chinas, igual que los restantes aspectos lingüísticos y comunicativos.

1.2 Las asignaturas de las destrezas orales

En china, muchas universidades adoptan el mismo sistema formativo con las asignaturas similares para la especialidad de Filología Hispánica (Chang, 2004: 105; Zheng, Liu y Wang, 2010: 577). En general, se ofrecen cursos obligatorios, tales como español intensivo, conversación, comprensión auditiva, comprensión lectora, redacción, comprensión audiovisual y oral, traducción, interpretación, gramática, historia literaria española y latinoamericana, cultura española y latinoamericana, así como cursos optativos, que son más variables, tales como comercio exterior, turismo, lectura de prensa, introducción a la lingüística, etc. Ofrece un ejemplo del Departamento de español de la Universidad Pedagógica de la Capital. Entre las asignaturas, las pertinentes a las destrezas orales abarcan la conversación, la comprensión audiovisual y oral, y la interpretación. La conversación es impartida en los primeros cuatro semestres junto con la comprensión auditiva, como dos asignaturas individuales, cada una cuenta con una sesión de dos horas a la semana. En los semestres quinto y sexto, se inicia la comprensión audiovisual y oral, que también consiste en una sesión de dos horas a la semana, en los últimos dos semestres, se enseña la interpretación oral (Chang, 2004: 105). Como conclusión, las sesiones con respecto a la expresión oral van reduciéndose durante los cuatro cursos. Además, la clase oral ocupa muchas menos horas en comparación con las del Español Intensivo, asignatura con 3-5 sesiones de dos horas por semana en cada semestre, en la que se imparten principalmente conocimientos léxicos y gramaticales.

En las otras clases, aunque también existen ejercicios como preguntar, contestar y comentar oralmente sobre lo que se lee como actividades auxiliares de la lectura, en pocas

ocasiones se diseñan actividades especialmente destinadas a la oralidad. Tal y como explica Sánchez Griñán (2008: 176) tras observar algunas clases de lengua española, la lengua es primero escrita y, en pocos casos, es oral, ya que muchas de las clases se componen solamente de una lectura repetida (individual, coral, en silencio, en alto, etc.) por parte de los estudiantes.

Además de revisar las investigaciones relativas anteriores, también aprovechamos un cuestionario²⁶ (véase el Anexo I) sobre las asignaturas orales impartidas en las universidades chinas. La encuesta se lleva a cabo entre 127 estudiantes de la especialidad Filología Hispánica. Para conocer las informaciones básicas relacionadas con las clases orales, seleccionamos 39 cuestionarios rellenos por participantes provenientes de 39 instituciones distintas. Aunque no puedan representar a todas las universidades en las que se imparte esta especialidad, en algún sentido, son capaces de reflejar ciertas situaciones. A través del cuestionario, recogemos informaciones sobre la duración y la distribución de las clases orales dadas en cada curso, la nacionalidad del profesor, los materiales didácticos utilizados, las actividades realizadas en el aula, el ambiente de la clase y el sistema de evaluación. A continuación, mostramos los resultados respectivos.

Tabla 70. Tiempo de la clase oral en universidades chinas

Tiempo	Frecuencia	Porcentaje (%)
1h	4	10,3
2h	27	69,2
3h	3	7,7
4h	5	12,8
Total	39	100

Las 39 universidades, en su mayoría (69,2 %) imparten una sesión semanal de clase oral del español que dura cerca de dos horas. En pocos casos, la duración de la asignatura de conversación es 1, 3 o 4 horas. En cuanto a su distribución en cada curso, en la mayoría de las

²⁶ El cuestionario fue llevado a cabo por la autora de esta tesis para su trabajo final de máster en 2018. Lo reutilizamos aquí, puesto que recoge algunas informaciones relacionadas con las asignaturas de la expresión oral que pueden ser útiles para esta tesis.

39 universidades estudiadas, se imparte la clase oral en los primeros cuatro semestres, mientras que en los siguientes se va reduciendo. Tal y como se muestra en la tabla:

Tabla 71. Distribución de clase oral en cada curso

Distribución	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º semestre de 1º curso	33	84,6
2º semestre de 1º curso	30	76,9
1º semestre de 2º curso	30	76,9
2º semestre de 2º curso	27	69,2
1º semestre de 3º curso	15	38,5
2º semestre de 3º curso	13	33,3
1º semestre de 4º curso	6	15,4

En cuanto al profesor, generalmente, suelen ser profesores nativos los que enseñan la expresión e interacción orales, con solo 2 excepciones entre las respuestas del cuestionario, casos en que imparten esta clase profesores chinos. Además, 14 universidades cuentan tanto con profesores chinos como con nativos para la clase oral.

Tabla 72. Profesores nativos o no nativos en la clase oral de español

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje (%)
Profesores nativos	23	59
Profesores chinos	2	5
Profesores nativos y chinos	14	35,9

Además, los materiales didácticos que se suelen utilizar son los elaborados o diseñados específicamente por cada profesor, con porcentajes del 71,8 %, mientras que, en más de la mitad de los casos, también se utilizan libros determinados al mismo tiempo. Respecto a los contenidos que abarcan los materiales didácticos, son frecuentes las situaciones o contextos (87,2 %), las expresiones corrientes (87,2 %), el vocabulario asociado (82,1 %) y las frases fijas (74,4 %), que ofrecen buen input. Además, también en más de la mitad de los casos, aparecen estructuras gramaticales (56,4 %), tema y preguntas (56,4 %), imágenes (59 %) y ejercicios de comprensión auditiva (51,3 %).

Tabla 73. Materiales didácticos utilizados en la clase oral

Materiales didácticos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Materiales propiamente elaborados o diseñados	28	71,8
Libros determinados	21	53,8
Fotocopias del libro	12	30,8
Sin materiales didácticos	7	17,9

Por lo que atañe a las actividades llevadas a cabo en la clase oral, las más realizadas son conversación entre compañeros (79,5 %) e interacción entre profesores y estudiantes (61,5 %), tal y como muestra el siguiente tráfico. Además, los aspectos en los que se hace más hincapié en clase se dirigen al desarrollo de la fluidez, la precisión de la expresión en cuanto al léxico y la gramática y la memorización de expresiones usuales, con porcentajes respectivos de 69,2 %, 61,5 % y 51,3 %, mientras que la expresión espontánea no cobra mucha importancia.

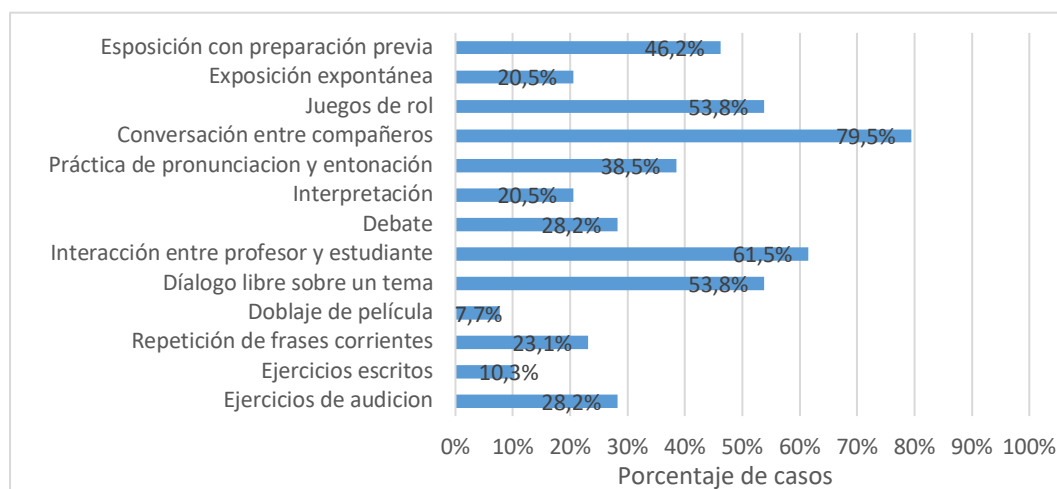


Gráfico 1. Actividades realizadas en la clase oral

Por último, para diseñar los ejercicios de evaluación de producción oral, se suelen adoptar las formas como el monólogo sobre un tema determinado, la conversación con el profesor y la contestación a las preguntas del profesor, con porcentajes del 56,4 %, 61,5 % y 59 %. Cabe mencionar otro procedimiento que también se utiliza mucho (43,6 %), que es la conversación entre compañeros con preparación previa. Este tipo de ejercicio no requiere expresión improvisada y espontánea, sino que se memoriza la conversación previamente creada y la

exponen en el examen. Además, también se utilizan, aunque en pocos casos, la conversación entre compañeros sin preparación previa, la interpretación entre chino y español, el resumen de ideas principales tras leer textos y el juego de rol.

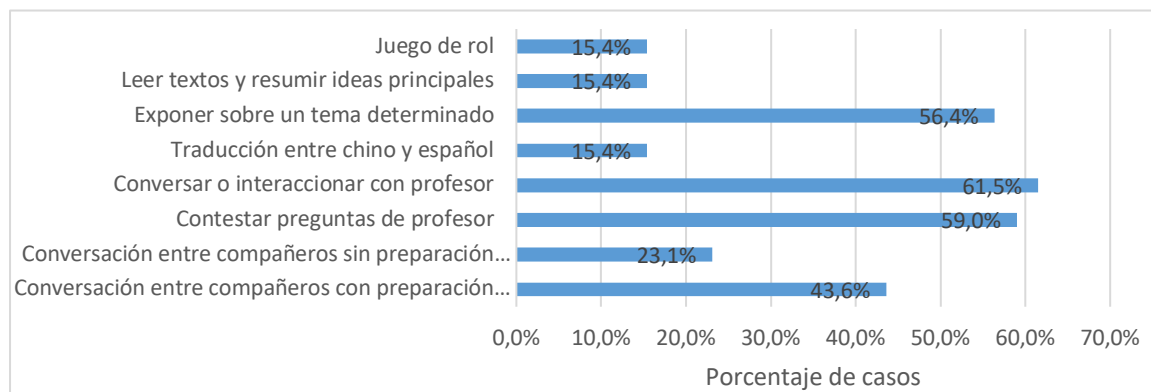


Gráfico 2. Evaluación de la clase oral

1.3 La metodología de la enseñanza en las asignaturas orales

Desde el punto de vista general, en la enseñanza de ELE en universidades chinas, predominan la metodología más tradicional, sobre todo, el método de gramática-traducción y el estructural (Zhu, 2001; Yang, 2013; Li, 2018). Pero también se está cambiando paulatinamente y vienen aplicándose cada día más métodos modernos, ya que los profesores son más jóvenes y suelen recibir formación de enseñanza (Marco Martínez y Lee Marco, 2010: 12). Según afirma Sánchez Griñán (2008: 312): “la enseñanza de lenguas extranjeras en China recoge principalmente muchos elementos que constituyen los componentes del audiolingualismo y los suma a los del método de gramática-traducción.” A partir del modelo de Sánchez Pérez de estos dos métodos, Sánchez Griñán (2008: 316-325) resume los elementos propios del método ecléctico chino. Sobre el proceso de aprendizaje, concluye este investigador (2008: 321):

El aprendizaje se logra mediante una combinación de procesos deductivos (reflexión, análisis, comparación) y procesos inductivos (a partir de la práctica y de lo concreto). La reiteración de ejemplos de estructuras lingüísticas conduce al conocimiento inductivo de la lengua, función coincidente con la memorización y el recitado como mecanismo de comprensión. El aprendizaje explícito de la gramática es el marco teórico que sirve como información introductoria y medida evaluativa del conocimiento alcanzado mediante la práctica reiterada de estructuras lingüísticas.

La práctica del idioma sigue al aprendizaje de la teoría.

Sobre los papeles que desempeñan el profesor y el estudiante en el aula, tal y como sostienen los dos métodos gramática-traducción y audiolingual, Sánchez Griñán (2008: 321) afirma:

El profesor es el protagonista y la autoridad en la clase. Como tal, constituye el modelo que los alumnos deben reproducir mediante imitación y repetición. El alumno es un agente pasivo que debe asimilar lo que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida. También es un agente activo, en cuanto que debe participar continuamente en las actividades de la clase.

En las clases generales de español en China, según Couto (2008), el profesor es el eje central de la clase y el alumno es activo solo en el momento de la repetición o ejecución de actividades. Esto se debe a que el papel central de transmisor de conocimientos es un papel habitualmente reconocido en la mayor parte del profesorado de las instituciones educativas de China desde la antigüedad, siguiendo las teorías didácticas de Confucio. Además de transmisor, el profesor también es el controlador del progreso de la clase. Respecto a este papel, muchos profesores nativos de español que poseen experiencia docente en China describen que el profesor necesita intervenir mucho en la clase porque los estudiantes no participan activamente (Cortés Moreno, 2002; Sánchez Griñán, 2009; Muñoz, 2010). Por lo tanto, las interacciones suelen realizarse entre el profesor y los estudiantes, pero no entre los estudiantes. Al mismo tiempo, el profesor es el corrector de los errores que cometen los alumnos. En la encuesta realizada por Liang (2000) entre profesores y estudiantes sinohablantes sobre el papel que desempeña el profesor en el aula de la clase de conversación, la mayoría de los profesores de conversación y del grupo de estudiantes que cursan la clase de didáctica están a favor de corregir inmediatamente los fallos gramaticales de sus alumnos. Además, todos los profesores consideran que el docente debe seleccionar los materiales de la clase, y ser el organizador o planificador que selecciona y adapta los materiales didácticos y determina las actividades, sin tomar conciencia de atender las necesidades e intereses de los estudiantes.

En fin, la metodología aplicada en la ELE en universidades chinas es considerablemente tradicional según la investigación de Sánchez Griñán (2008). Sin embargo, los métodos

aplicados a la enseñanza de expresión oral pueden ser diferentes. En las clases de conversación y comprensión audiovisual y oral, asignaturas que son impartidas por profesores hispanos en su mayoría, aparecen más actividades comunicativas. Además, se pueden encontrar algunos estudios que proponen actividades comunicativas destinadas a los estudiantes sinohablantes para desarrollar la competencia comunicativa, sobre todo las destrezas orales. Algunas ya se practican en el aula auténtica y logran buenos resultados según los investigadores y docentes. Por ejemplo, García (2012) propone una serie de actividades en torno a la narración oral, incluidas pre-narración, narración, re-narración y pos-narración para desarrollar sobre todo la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales. Sánchez Benítez (2009) explora la función comunicativa del uso de imágenes en el aula y propone trabajos concretos dedicados a desarrollar actividades de la expresión oral y escrita, tales como su interpretación o valoración, manipulación y ampliación, etc. De forma similar, Anglada (2012) desarrollan actividades orales utilizando la pintura o las otras obras artísticas, tales como presentación de personajes, diálogos sobre la vida, juego de roles, debates sobre gustos, etc. Alba Quiñones (2013) propone el desarrollo de la competencia conversacional mediante actividades como la grabación de conversación, el estudio explícito de características pragmáticas de L2 y el análisis de contrastes entre L1 y L2. Yin (2015) propone algunas actividades concretas para desarrollar la oralidad de los alumnos chinos a partir de sus problemas, tales como la práctica de frases usuales, la recitación, el minidrama, el monólogo corto, la entrevista, la elaboración de diálogos, la discusión de distintos temas, el juego de rol y el concurso oratorio. Vázquez Torronteras y Morreno-Arrones Delgado (2017) analizan las ventajas y las funciones de la teatralización en la clase oral y su adecuación como una forma de evaluación para los estudiantes sinohablantes.

En resumen, en la mayoría de las asignaturas, se aplican los métodos más tradicionales que recogen muchos elementos del método gramática-traducción y el método audiolingual, pero en las clases relacionadas con la expresión oral, empiezan a aparecer actividades más comunicativas. Esto depende en gran medida de los profesores que imparten la clase, y es que, como se ha mencionado, son los profesores mismos que deciden los materiales y la metodología que utilizan.

1.4 El examen oral del español

A lo largo del aprendizaje del español en universidades chinas, hay dos exámenes oficiales, que se llaman respectivamente Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4 y Nivel 8 (en adelante, EEE-4 y EEE-8). El primero se comenzó a llevar a cabo desde el año 1999, según la resolución del Congreso Conjunto de Investigación de Enseñanza de Español y Portugués (CCIEEP) celebrado en 1998 por la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Escuelas Superiores - Sección de Español (COELE-E). Más tarde, en 2010, se elaboró el *Programa de Examen Nivel 4 de las Especialidad de Lengua Española en Escuelas Superiores* (en adelante, el *Programa EEE-4*).

Según el *Programa EEE-4*, el EEE-4 está formado por dos partes con 150 puntos en total, una es la prueba escrita que comprende 100 puntos, la otra es prueba oral y auditiva, con 50 puntos. La prueba escrita abarca tres apartados también, que son la gramática, el léxico y la traducción, la comprensión lectora. En cuanto a la prueba oral y auditiva, también incluye tres apartados: el dictado, la comprensión auditiva y la exposición oral, que suponen, respectivamente, 10 puntos, 20 puntos y 20 puntos. Solo el último apartado se centra en la oralidad, y comprende 20 puntos de los 150 (GRPEEE-4, 2011: 5).

La prueba oral consiste en grabar una exposición de 5 minutos consecutivos sobre un tema determinado después de una preparación previa de 10 minutos. Tiene como requisitos la adecuación al tema, la coherencia del contenido, la fluidez de expresión, la precisión de pronunciación sin errores graves de gramática y léxico (GRPEEE-4, 2011: 35).

Los temas sobre los que se expone suelen girar en torno a la vida cotidiana, se muestran a continuación las pruebas reales de 1999, año en el que empezó el examen EEE-4, a 2014, año en el que se suspendió:

1999 Tu tierra natal.

2000 La maestra o el maestro que te enseñó las primeras letras.

2001 ¿Qué opinas acerca de la publicidad? ¿Es beneficiosa o perjudicial?

- 2002 ¿Qué quieres ser cuando termines la carrera de español?
- 2003 Habla de un amigo tuyo o de una amiga tuya.
- 2004 ¿Cuál es tu profesión preferida? ¿Por qué?
- 2005 ¿Por qué has elegido el español como tu carrera? ¿y qué piensas ahora sobre tu elección?
- 2006 ¿Cuál de las cuatro estaciones del año es la que más te gusta? ¿Por qué?
- 2007 Un viaje o una excursión inolvidable.
- 2008 ¿Qué haces en tu tiempo de ocio?
- 2009 Cuenta la experiencia de una fiesta organizada entre amigos.
- 2010 ¿Qué opinas sobre Internet?
- 2011 ¿Crees que ayudar a otros es un placer? Explícanos por qué con tu experiencia.
- 2012 Se nota que la lengua china está de moda en el mundo actualmente. ¿Por qué hay cada día más jóvenes extranjeros que quieren aprender chino? Di las posibles razones.
- 2013 La bicicleta en nuestro país.
- 2014 Las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad grande y en una ciudad pequeña.

La evaluación de la prueba se centra en tres criterios principales, las destrezas orales, la duración de la exposición y la adecuación al tema.

Las destrezas orales se califican tomando en consideración cuatro aspectos: fluidez, contenidos, gramática y léxico, y pronunciación y entonación. Cada uno supone 5 puntos como máximo. Igual que la evaluación de destrezas orales en el *MCER*, se evalúan la fluidez y la corrección, sin tener en cuenta el alcance ni la interacción, porque este examen oral es un monólogo. Pero también se evalúa la pronunciación y entonación, elemento que no está incluido en la evaluación del *MCER*. En general, estos descriptores para la evaluación son muy breves. Por ejemplo, en cuanto a la fluidez, las especificaciones solo se distinguen entre “con fluidez”, “vacilación en fluidez”, “poca fluidez” y “carencia de fluidez” sin mencionar otras

palabras clave relativas, tales como la pausa, la espontaneidad, el ritmo, entre otras. Se muestran todos los aspectos detalladamente en la siguiente tabla.

Tabla 74. Descriptores de evaluación de expresión oral en el examen EEE-4 (GRPEEE-4, 2011: 35)²⁷

Calificación	Fluidez	Contenido	Gramática y léxico	Pronunciación y entonación
Sobresaliente 4.5-5 puntos	Con fluidez	Completo, organizado claramente	Correctos y apropiados	Correctas y naturales
Notable 3.5-4 puntos	Vacilación en fluidez	Básicamente, completo, organizado	Básicamente, correctos con autocorrección inmediata	Básicamente, correctas
Aprobado 2.5-3 puntos	Poca fluidez	Contenido escaso, inconexo	Muchos errores con poca conciencia de autocorrección	Con fallos obvios
No aprobado 0-2 puntos	Carencia de fluidez	Contenido escaso que obstaculiza la comprensión	Muchísimos errores	Lo inarticulado obstaculiza la comprensión

Además, la duración de la exposición también cuenta entre los elementos evaluados, se deducen los puntos según ella. La duración de cuatro minutos y medio constituye un límite, se reduce un punto cada vez faltan 30 segundos. O sea, si la exposición dura entre 4' y 4'30", se descuenta un punto, hasta que se descuenten 7 puntos con la duración menos de 1'30" (GRPEEE-4, 2011: 36), tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 75. Escala de puntuación según la duración de exposición

4'- 4'30"	3'30"- 4'	3'- 3'30"	2'30"- 3'	2'- 2'30"	1'30"- 2'	< 1'30"
-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7

²⁷ Traducida por la autora de la presente tesis.

Por último, también se califica según la adecuación de la exposición al tema. Si no hablan en torno al tema por no entenderlo o por no ser a propósito para exponer lo que han preparado antes del examen, se descuenta el 30 % de la puntuación obtenida según los dos criterios anteriores.

Aunque el *Programa EEE-4* sigue siendo el documento directivo oficial para la elaboración del examen EEE-4, se llevan a cabo algunas modificaciones en los exámenes recientes en cuanto a la oralidad. Desde el año 2015, se suprimió la exposición oral de la prueba oral y auditiva original. La nota total se convirtió en 100 puntos. Tras observar los exámenes reales de 2015-2019, se descubre que, a partir de 2016, la estructura del examen se ha fijado. La prueba escrita supone 70 puntos y abarca el examen tipo test de preposición y artículo, un ejercicio de texto con huecos de selección múltiple, una comprensión lectora y una traducción chino-español. La prueba auditiva incluye dictado y comprensión auditiva de selección múltiple. Por tanto, solo las destrezas orales dejan de evaluarse.

En fin, las destrezas orales no eran de peso en el examen EEE-4 en comparación con los otros aspectos mencionados antes de las modificaciones estructurales de los exámenes. Pero, además, después de los cambios, ha desaparecido totalmente la evaluación de estas destrezas. Como consecuencia clara, a la oralidad se va concediendo menos atención en la enseñanza universitaria del español.

El examen oral en el examen EEE-8 también ha experimentado cambios. En 2005, se inició el EEE-8 con una nota total de 150 puntos, luego se redujo a 100 puntos en 2015. Correspondientemente, la nota de la prueba oral bajó de 20 a 10 puntos. Esta prueba consiste en la traducción visual del chino al español de un texto corto que cuenta con 150 palabras aproximadamente. Se les ofrecen a los examinantes 4 minutos para la preparación y 3 minutos para la traducción oral y la grabación.

Como no existe el *Programa* que especifique el EEE-8, no se pueden saber concretamente los criterios de evaluación y el alcance de temas de la prueba oral. Sin embargo, según la revisión de las pruebas orales reales, los temas son variados, tales como las biografías, los

libros, la economía internacional, el comercio exterior, el medio ambiente, el cambio climático, y las ciudades y países. A continuación, se muestra como ejemplo la prueba oral del año 2017, la cual consiste en una presentación breve de Fidel Castro.

古巴革命领袖菲德尔·卡斯特罗于哈瓦那时间 2016 年 11 月 25 日晚 10 时 29 分逝世，享年 90 岁。几十年来，面对美国的经济封锁，卡斯特罗领导古巴人民进行了艰苦卓绝的斗争。他在捍卫国家主权和民族独立方面表现出的智慧和勇气赢得了许多国家人民的钦佩。斯人已逝，传奇永存。他的离去象征着一个复杂多变的时代的结束。没有他，古巴不会成为拉美第一个与中国建交的国家，也不会有今天的中古友谊。

Falleció el líder de la Revolución cubana Fidel Castro a los noventa años, el 25 de noviembre de 2016, a las diez y veintinueve minutos, hora de La Habana. Durante décadas, Fidel Castro dirigió una lucha extremadamente ardua del pueblo cubano contra el bloqueo económico estadounidense (Frente al bloqueo económico estadounidense, Fidel Castro dirigió al pueblo cubano en una lucha extremadamente ardua). La sabiduría y la valentía que manifestó para salvaguardar la soberanía e independencia nacional le han ganado la admiración de muchos pueblos. (Ha ganado la admiración de muchos pueblos gracias a la gran sabiduría y la valentía que manifestó para salvaguardar la soberanía e independencia nacional.) Se fue él (Fidel se ha marchado), pero queda (quedará) para siempre como una leyenda. Su fallecimiento marca (simboliza) el fin de una era (época) muy compleja (complicada, perpleja) y de muchas vicisitudes. Sin él, Cuba no habría sido el primer país latinoamericano en establecer relaciones diplomáticas con China, ni existiría una amistad sino-cubana como la de hoy.

En resumen, sobre las destrezas orales tampoco recae mucho peso en el EEE-8, solo un 10 %. Además, la forma de traducción no es capaz de evaluar completamente la expresión e interacción orales, ni siquiera la competencia comunicativa.

2. Los errores y dificultades lingüísticos y problemas extralingüísticos en la producción oral de los estudiantes sinohablantes

En el ámbito del aprendizaje de español en el contexto sinohablante, existen muchas investigaciones destinadas a analizar los errores y dificultades lingüísticos y problemas extralingüísticos con los que se enfrentan estos estudiantes. Todos estos pueden dividirse en orales y/o escritos. O sea, unas investigaciones estudian los problemas, errores y/o dificultades de manera general sin diferenciar el lenguaje oral del escrito, algunas los analizan específicamente centrándose en la producción oral o la producción escrita.

En cuanto a los escollos lingüísticos, se encuentran estudios que recogen todas las dificultades lingüísticas de manera completa y sistemática y ofrecen un panorama muy amplio, tales como los de Cortés Moreno (2002, 2014). En su primer artículo, enumera todos los errores y dificultades lingüísticos más frecuentes y sus causas, clasificados en niveles fónico, ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico. En el segundo, el autor añade los resultados de algunos experimentos que ha llevado a cabo durante años como argumentos más convincentes para explicar las dificultades y también propone diversas actividades como soluciones en todos los niveles mencionados. Además, afirma que son los mismos errores que aparecen en la expresión oral y en la escrita, pero son más frecuentes en el primer caso y ofrece una explicación (Cortés Moreno, 2002: 93):

A la hora de hablar, los alumnos deben atender sobre la marcha y simultáneamente a todos los niveles del discurso-fónico, gramatical, semántico, pragmático, gestual, etc., mientras que, a la hora de escribir, tienen tiempo para planificar el texto, (re)estructurarlo, revisarlo, consultar, corregirlo, etc.

En cuanto a los problemas, errores y dificultades específicas de la producción oral, se encuentra el trabajo de Pérez Ruiz (2011) que estudia tanto los escollos lingüísticos como los comunicativos. Llevó a cabo un análisis de conversaciones diádicas grabadas por cuarenta estudiantes universitarios taiwaneses. Como resultados preliminares, sostiene que “la competencia comunicativa de los estudiantes presenta errores lingüísticos significativos y relevantes dificultades durante la interacción oral”. Entre ellos destacan la simplificación léxica con el abundante uso de verbos simples, los errores léxicos, los errores de concordancia gramatical, los errores en la competencia gramatical verbal, los errores en el uso de las preposiciones y los artículos, los errores en la competencia sintáctica, errores de reestructuración y distracción y la fosilización. Además, Bega González (2014: 122) ha detectado las dificultades y errores lingüísticos comúnmente cometidos en el ámbito de expresión oral y los ha clasificado en el plano fonético y fonológico, el plano morfológico y los errores por la interferencia del mandarín. Asimismo, afirma Bega González (2014: 190) que los problemas relativos a la expresión oral son los más graves y frecuentes entre todas las destrezas. Tal y como muestra el cuestionario que ha realizado, un 75% de los profesores

encuestados han elegido la expresión oral como la destreza en la que el estudiante chino presenta más errores y dificultades.

Además de las investigaciones con panorama muy amplio, también se encuentran muchos trabajos que analizan los errores y las dificultades lingüísticas que afrontan los estudiantes sinohablantes en planos determinados dentro del ámbito de la producción oral, sobre todo la pronunciación (Ortí, 1990; Cortés Moreno, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2006; Planas, 2009; Cao, 2006; Muñoz, 2012).

Si prestamos atención a los problemas concretos en el ámbito de las destrezas orales, podemos sintetizarlos en errores y dificultades lingüísticas, así como problemas y dificultades comunicativos a partir de los estudios anteriores.

2.1 Los errores y dificultades lingüísticas

Dentro de los errores y dificultades lingüísticas, el plano fonético-fonológico constituye una parte relevante al tratarse de las destrezas orales. Al respecto, Cortés Moreno (2001a, 2001b, 2004b, 2005, 2006 y 2014) ha realizado muchos estudios contrastivos y análisis experimentales relativos y afirmado que los estudiantes sinohablantes de ELE encuentran muchas dificultades fonético-fonológicas debido a la gran diferencia entre español y chino. Además, muchos docentes nativos también investigan problemas y errores que suelen cometer el alumnado chino a partir de estudio contrastivo (Cao, 2007; Lu, 2014) y experimentos (Chen, 2011). En el nivel fonético, los estudiantes chinos no poseen muchos problemas en cuanto a los fonemas vocálicas ya que las cinco vocales españolas también existen en chino. Pero ellos tienden a diptongar la vocal /e/ porque ésta suele formar diptongos o triptongos con otras vocales marginales en chino (Cortés Moreno, 2014: 175). Sin embargo, destacan los problemas respecto al sistema consonántico. Suponen enormes dificultades la distinción entre las oclusivas sordas y sonoras, que en chino son todas sordas aspiradas o no aspiradas, la pronunciación de las vibrantes y las interdental, que no existen en chino, la distinción entre la vibrante simple y la múltiple, entre las vibrantes y la lateral; la pronunciación del grupo consonántico (Cortés Moreno, 2014; Lu, 2014; Chen, 2011, Chih, 2013), así como la

pronunciación de la consonante que está situada al final de la sílaba (Lu, 2014: 7). En cuanto a la prosodia, a estos estudiantes, cuya lengua materna es tonal, se les requiere un gran esfuerzo para adquirir las destrezas prosódicas de las lenguas entonativas (Planas, 2007: 502). Un problema relativo al tono consiste en que los sinohablantes tienden a producir oscilaciones o inflexiones melódicas en el seno de numerosas sílabas transfiriendo rasgos del sistema tonal en chino (Cortés Moreno, 2006). Además, en cuanto al ritmo, los alumnos sinohablantes de los niveles iniciales suelen pronunciar sílaba por sílaba en lugar de agrupar las sílabas en palabras fónicas y en grupos fónicos como los nativos, lo cual crea un ritmo cortado sin fluidez (Bega González, 2014: 122; Cortés Moreno, 2009: 189; Cortés Moreno, 2014: 180; Planas, 2009: 12). También afirma Planas (2007: 501) que estos alumnos “en general, saben las reglas ortográficas de acentuación de las palabras, pero no saben agruparlas en grupos fónicos, alrededor del acento primario, lo que les lleva a hablar de manera entrecorta y poco fluida.” En cuanto a la entonación, los sinohablantes producen inflexiones finales ascendentes o descendentes menores que los españoles y encuentran la mayor dificultad en la entonación enfática tanto en la percepción como en la producción (Cortés Moreno, 2001a, 2001b). Asimismo, no distinguen bien entre la interrogativa absoluta y la declarativa, y no conocen las diferentes entonaciones que dan significado semántico y expresivo a las oraciones (Planas, 2007: 501).

En cuanto a otros errores y dificultades lingüísticos, destacan los relativos a la concordancia gramatical. Debido a la gran diferencia entre la lengua materna y la lengua meta, “los estudiantes sinohablantes tienen problemas en adquirir una adecuada competencia gramatical en el tema de la concordancia”, afirma Pérez Ruiz (2011: 7). A través del análisis de las transcripciones de conversaciones, descubre que todos los participantes cometen errores de la concordancia de género y número y estos son los más frecuentes. La concordancia nominal, que se tiene que realizar entre muchas categorías de palabras, como un elemento que no existen en la gramática china, requiere mucha atención de los estudiantes chinos en el instante de hablar para procesar las flexiones morfológicas. Además, menciona Cortés Moreno (2014: 188) también la concordancia temporal en una oración completa como error que suelen

cometer los estudiantes sinohablantes.

Además, también destacan los errores y dificultades en torno a la competencia gramatical verbal. Respecto al verbo, concluye Pérez Ruiz (2011: 8) que los estudiantes suelen utilizar los verbos sencillos y sus formas simples en la conversación. En concreto, tienden a utilizar repetidamente los verbos más básicos, tales como *gustar, comprar, querer, ser, haber, creer, etc.*; la forma verbal suele ser el presente de indicativo con escasas frases en otro tiempo y modo; así como disponen de enorme dificultad en el empleo y conjugación de verbos reflexivos con muchos errores de formas y fenómenos de titubeos. También, afirma Cortés Moreno (2014: 188) que la conjugación verbal constituye la mayor dificultad morfosintáctica para los estudiantes sinohablantes frente al reto de desarrollar la habilidad de usar las formas flexivas con corrección, adecuación y fluidez.

2.2 Los problemas y dificultades comunicativos

Respecto a los problemas y dificultades comunicativos, muchos trabajos mencionan la situación de la clase oral de los estudiantes sinohablantes de ELE y afirman que existe gran dificultad para trabajar y desarrollar las destrezas orales en contexto sinohablante (Cortés Moreno, 2002; Sánchez Griñán, 2009; Muñoz, 2010).

Un problema consiste en el silencio y la pasividad de los estudiantes sinohablantes de ELE al participar en las actividades orales de las clases (He, 2008: 3). Tal y como muestran los resultados obtenidos a través del cuestionario ofrecido al profesorado realizado por Bega González (2014: 176), un 50% de los encuestados están totalmente de acuerdo con que los alumnos prefieren no hablar para evitar cometer errores en su intervención, la otra mitad está parcialmente de acuerdo y no hay nadie que esté en contra. En cuanto al factor de este problema sociolingüístico, según Couto (2008: 185), basándose en su experiencia educativa en China, es difícil crear un ambiente interactivo y comunicativo en clases como Español Oral debido a factores demográfico y cultural, porque en la clase suele haber numerosos estudiantes, pero ellos participan poco en las actividades por el miedo de “perder la cara (apariencia)” y mantienen el silencio como muestra de respeto hacia el profesor. Hsieh (2015) explica este

fenómeno en dos aspectos: la vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística. El primero se refiere al temor que abrigan los estudiantes por equivocarse y recibir críticas de compañeros. El segundo supone buscar palabras adecuadas, expresar con fluidez y pensar más tiempo al hablar por la complicada gramática. Falero Parra (2018: 24) corrobora el temor a través del experimento que realiza con estudiantes sinohablantes del nivel A2, que muestra que la expresión oral y la comprensión auditiva son las dos destrezas que causan más ansiedad. También afirma Muñoz Torres (2010:11) que hacer una presentación oral individual delante de la clase y trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos son las actividades que causan la mayor ansiedad para los alumnos sinohablantes.

Además, los fenómenos de titubeos y vacilaciones orales también se encuentran con gran cantidad entre los estudiantes sinohablantes. Al respecto, Pérez Ruiz (2011: 10) afirma que los repetidos titubeos cuentan entre los problemas más significativos en las conversaciones orales emitidas por este alumnado. Un fenómeno destacable es la reestructuración de los enunciados. El autor atribuye este problema a la distracción esporádica, pero creemos que también hay que añadir la causa de la competencia gramatical, sobre todo en cuanto a la conjugación y la concordancia, porque en la mayoría de sus ejemplos mostrados, se realiza la reestructuración por no poder producir las formas verbales correctas y la concordancia automáticamente. Además, Méndez Marassa (2013: 6) también afirma la preponderancia de la auto-reparación autoiniciada de los estudiantes cuyas lenguas maternas son mandarín y cantonés por cuestiones morfológicas y fonéticas, sosteniendo que poseen la sobreconsciencia del mantenimiento de la gramaticalidad y la necesidad de evitar errores.

3. Conclusión

En este capítulo, hemos estudiado la situación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales en universidades chinas. La revisión del *Programa básico* y el *Programa superior* nos permite conocer los objetivos, los contenidos, los requisitos y los principios de la enseñanza de la producción oral de español en escuelas superiores chinas. Además, a través del análisis del cuestionario y la revisión de los estudios anteriores, nos hemos enterado de que las

asignaturas regladas para la oralidad son pocas y la metodología comunicativa es aplicada cada vez más en la asignatura oral por los profesores nativos. Asimismo, por medio del estudio del *Programa EEE-4* y de los exámenes reales, podemos afirmar que a la prueba oral no se le concede mucha importancia en los exámenes oficiales de español en China. Por último, también hemos estudiado los problemas tanto lingüísticos como comunicativos a los que se enfrentan los estudiantes sinohablantes en el ámbito de la expresión oral: entre ellos destacan los errores en la concordancia gramatical, las dificultades en torno a la competencia gramatical verbal y los problemas de titubeos y vacilaciones orales.

En resumen, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de español en universidades chinas, las destrezas orales no reciben atención suficiente. Además, los estudiantes sinohablantes todavía afrontan numerosas dificultades en la producción oral. Por tanto, en el siguiente capítulo, llevaremos a cabo un cuestionario de autoevaluación y, a través del análisis de los resultados, intentamos detectar los problemas concretos de la producción oral.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES

En el capítulo II, llevamos a cabo un estudio contrastivo entre el chino y el español, enfocado en los aspectos tanto morfosintácticos como fonético-fonológicos que dificultan la producción oral del español por parte de los estudiantes sinohablantes, sobre todo, la fluidez. En el capítulo III, resumimos los errores y problemas lingüísticos y comunicativos en el ámbito de las destrezas orales a partir de algunos estudios relacionados. Para comprobar y concretar los problemas y los errores que suele cometer el alumnado chino, desde este capítulo empezamos a realizar el trabajo de campo que consiste en un cuestionario de autoevaluación de destrezas orales, una prueba del enlace y una prueba sobre la fluidez. Por tanto, este capítulo está centrado en el análisis del cuestionario sobre la autoevaluación, que estudia, por un lado, las destrezas orales generales del perfil seleccionado, por el otro, los problemas específicos de la expresión e interacción orales.

1. Metodología

1.1 El cuestionario y su análisis

El cuestionario (véase el Anexo II) abarca en total 17 preguntas que pueden dividirse en dos bloques. Uno intenta recoger informaciones personales de los participantes que pueden afectar a las destrezas orales, como la edad, el sexo, la formación académica, el tiempo que llevan estudiando español, la posible oportunidad y la frecuencia de la práctica oral, la posible estancia en países hispanohablantes. El otro bloque está compuesto por preguntas sobre la autoevaluación de las destrezas orales, tales como la autoevaluación del nivel general del español y del nivel específico de la expresión oral y la interacción oral, la detección de problemas respecto a la oralidad y la valoración de los cinco componentes más evaluados del español hablado. En concreto, mostramos todas las preguntas a continuación:

1. ¿En qué universidad está estudiando u obtuvo su grado?
2. ¿Cuál es su sexo?

3. ¿Cuál es su edad?
4. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?
5. ¿Cuál es su formación académica superior?
6. ¿A qué se dedica actualmente, estudia o trabaja?
7. Si es estudiante, ¿cuál es su curso actual?
8. Si trabaja, ¿con qué frecuencia utiliza el español hablado?
9. ¿Ha estado en países hispanohablantes?
10. En caso afirmativo, ¿cuál es el país? ¿cuánto tiempo dura la estancia? ¿y la causa?
11. ¿Cuál es su nivel del español según el *MCER*?
12. ¿Cuál es su nivel del español según el Programa de Enseñanza de Español en Escuelas Superiores Chinas?
13. ¿Cuál es su nivel de la expresión oral según su autoevaluación?
14. ¿Cuál es su nivel de la interacción oral según su autoevaluación?
15. ¿Cuáles son sus problemas fonético-fonológico?
16. ¿Cuáles son sus problemas en cuanto a la producción oral general?
17. ¿Cuál de los cinco componentes más evaluados (alcance, corrección, coherencia, fluidez e interacción) domina mejor?

El cuestionario tiene como objetivo general descubrir los problemas y los errores principales en los que incurren los estudiantes sinohablantes en el uso del español hablado a través de la autoevaluación. Dentro de este objetivo principal, se enmarcan ciertas preguntas, cuyas respuestas intentamos encontrar mediante el análisis del cuestionario, las señalamos a continuación:

1. El nivel de la producción oral, ¿concuera con el nivel general del español?
2. ¿Cuáles son los problemas y los errores fonético-fonológicos más destacados en general

y en cada nivel? y ¿mejoran algunos de esos problemas a medida que aumenta el nivel del español?

3. ¿Cuáles son los problemas y los errores orales (sobre todo, los gramaticales y léxicos) más destacados en general y en cada nivel? y ¿mejoran algunos de esos problemas a medida que aumenta el nivel del español?

4. ¿Cuál es el aspecto mejor dominado entre los cinco componentes más evaluados de las destrezas orales? ¿Y el peor?

5. ¿Qué variables influyen en la fluidez y la interacción oral?

El cuestionario se realiza de forma online a través de la aplicación Estrella de Encuesta²⁸. Está dirigido a los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. En total, hemos recibido 158 cuestionarios rellenados.

1.2 El perfil de los participantes

Entre los 158 cuestionarios efectivos, los encuestados, de la misma cantidad, estudian español en diferentes lugares, incluidas universidades chinas, universidades extranjeras y colegios de idiomas. La mayoría de los participantes, en concreto, 127 aprenden el español como especialidad de grado, provenientes de 22 escuelas chinas de educación superior. Además, 24 encuestados adquieren conocimientos españoles en 11 universidades extranjeras, así como 7 asisten a los cursos del español en colegios de idiomas en España.

Además de los lugares donde aprenden español, a continuación, vemos más datos personales para conocer mejor el perfil de los encuestados.

1. El sexo

Tabla 76. Sexo de los encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
------	------------	----------------

²⁸ Nombre traducido del chino Wenjuanxing por la autora de esta tesis. Se trata de una plataforma o una aplicación destinada a hacer encuestas y test. La página web: <https://www.wjx.cn>

Hombre	34	21,5
Mujer	124	78,5
Total	158	100

En cuanto al sexo de los encuestados, se observa un mayor porcentaje de estudiantes mujeres, aproximadamente del 78,5%, con una diferencia muy elevada (57%) en comparación con los hombres. Pero esta diferencia no debe causar extrañeza, ya que normalmente en China aprenden idiomas muchos menos chicos que chicas.

2. La edad

Tabla 77. Edad de los encuestados

	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda	Total
Edad	17	38	23,2	23	25	158

Respecto a la edad de los participantes, está comprendida entre los 17 y 38 años, con una media de 23,2 años. Además, según las estadísticas, la moda de la edad es 25 años, o sea, hay más encuestados cuya edad es 25 años entre todas las edades.

3. La formación académica superior

Tabla 78. Formación académica superior de los encuestados

Formación académica superior	Frecuencia	Porcentaje (%)
Grado	102	64,6
Máster	32	20,3
Doctorado	24	15,2
Total	158	100

Los encuestados disponen de diferentes niveles de formación académica. En este caso, solo la contamos desde el grado, puesto que en China muy pocos estudiantes empiezan a aprender español o las otras lenguas extranjeras (excepto el inglés) como la tercera lengua²⁹ en

²⁹ El español suele ser la tercera lengua para los estudiantes chinos, ya que todos ellos ya empiezan a estudiar inglés desde la primaria como asignatura obligatoria.

escuelas secundarias. Entre todos los participantes, la mayoría se limita a recibir la educación universitaria, ocupando casi un 65% del total. Además, alrededor de 20% estudian el posgrado de máster y 15% de doctorado.

4. La ocupación actual

Tabla 79. Ocupación actual de los encuestados

Opción (Ocupación actual)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Estudian	101	63,9
Trabajan en ámbito relacionado con español	31	19,6
Trabajan en ámbito no relacionado con español	13	8,2
Estudian y trabajan en ámbito relacionado con español	7	4,4
Estudian y trabajan en ámbito no relacionado con español	6	3,8
Subtotal de estudiar	114	72,2
Subtotal de trabajar	57	36,1
Subtotal de trabajar en ámbito relacionado con español	38	24,1
Total	158	100

Asimismo, también nos interesa el asunto al que se dedican en la actualidad, el hecho de que estén todavía estudiando o trabajando en un ámbito relacionado con el español influye mucho en las destrezas orales, porque obviamente este último estado supone más oportunidades de prácticas reales orales en ciertas situaciones auténticas. Por lo que hemos visto en las estadísticas, en torno a un 72% está estudiando mientras que cerca de un 36% está trabajando (dentro de estos dos valores, está incluido también el porcentaje que ocupa la opción “estudiar y trabajar al mismo tiempo”). Adicionalmente, cabe mencionar que se observa un porcentaje aproximado del 24% en cuanto a trabajar en algún ámbito relacionado con español. En torno a este pequeño grupo, hemos registrado la frecuencia con que utilizan el español hablado.

5. El nivel del español

Respecto al nivel, lo consideramos según los criterios tanto del *MCER* como del *Programa de Enseñanza de Español en Escuelas Superiores Chinas*. Como no todos los encuestados han participado en exámenes oficiales como DELE y SIELE, les pedimos que se

autoevalúen entre los 6 niveles comunes europeos.

Tabla 80. Nivel según el *MCER* de los encuestados

Nivel según el <i>MCER</i>	Frecuencia	Porcentaje (%)
A1	29	18,4
A2	16	10,1
B1	32	20,3
B2	46	29,1
C1	33	20,9
C2	2	1,3
Total	158	100

Según las estadísticas, el nivel al que alcanzan más es el B2, cerca de 29% encuestados mientras que el nivel C2 es el que menos obtienen, en concreto, 2 encuestados, obviamente ya que es el más difícil.

Tabla 81. Nivel según el *Programa Chino* de los encuestados

Nivel según el <i>Programa Chino</i>	Frecuencia	Porcentaje (%)
< EEE-4	60	38
EEE-4	48	30,4
EEE-8	40	25,3
> EEE-8	10	6,3
Total	158	100

También, registramos sus niveles según el Programa Chino. Igualmente, a los que no se han presentado en los exámenes oficiales, incluidos el EEE-4 y el EEE-8, les pedimos que se autoevalúen. Como ya aclaramos al hablar sobre estos dos exámenes oficiales en el primer capítulo, el EEE-4 concuerda más o menos con el nivel B1 en cuanto a la competencia lingüística. Y el EEE-8 está entre los niveles B2 y C1. Aunque ninguno de los dos exámenes no evalúa suficientemente las destrezas orales.

2. Análisis de los resultados del cuestionario

Al reconocer estos datos personales como factores que tal vez puedan afectar a las destrezas orales, vamos a comentar los resultados que se refieren a la autoevaluación de la oralidad. En concreto, analizamos cinco cuestiones concretas: la comparación del nivel general del español y el nivel de español hablado, los problemas fonético-fonológicos, los problemas centrados en la expresión e interacción orales, el dominio de los cinco aspectos más evaluados de la oralidad y la influencia de las distintas variables en las destrezas orales. En este análisis, tomamos los niveles comunes europeos estipulados por el *MCER* como el nivel de referencia, con el fin de unificar los niveles dentro del presente estudio. Además, es que no hemos encontrado criterios muy explícitos y completos para determinar los niveles de la expresión e interacción orales en el Programa Chino.

2.1 Comparación del nivel general y el nivel de la expresión e interacción orales

Antes de hacer la comparación, planteamos la hipótesis de que los estudiantes sinohablantes disponen del nivel de destrezas orales inferior al nivel general, lo cual puede obedecer en parte a la falta de práctica. Por tanto, a continuación, analizamos, respectivamente, el nivel del español general (en adelante, EG), el nivel de la expresión oral (en adelante, EO) y el nivel de la interacción oral (en adelante, IO), así como sus relaciones. Sobre la expresión y la interacción orales, incluimos en el cuestionario autoevaluaciones de nivel. Los encuestados eligen el nivel al que les corresponde a partir de los descriptores calificativos dados. Los resultados los mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 82. Autoevaluación del nivel de expresión e interacción orales

Nivel	Expresión oral		Interacción oral	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
A1	27	17,1	32	20,3
A2	28	17,7	25	15,8
B1	31	19,6	38	24,1
B2	45	28,5	42	26,6

C1	25	15,8	19	12
C2	2	1,3	2	1,3
Total	158	100	158	100

Según las estadísticas, no se observa una disparidad destacada entre el nivel de la expresión oral y el nivel de la interacción oral a pesar de existir efectivamente discordancia. La más destacada reside en el nivel B1, donde hay 31 encuestados consideran que alcanzan a este nivel en cuanto a la expresión oral, pero en cuanto a la interacción oral, eligen este nivel 38 encuestados. A continuación, comparamos estos datos junto con los del nivel general mostrados en el apartado anterior a través del siguiente gráfico:

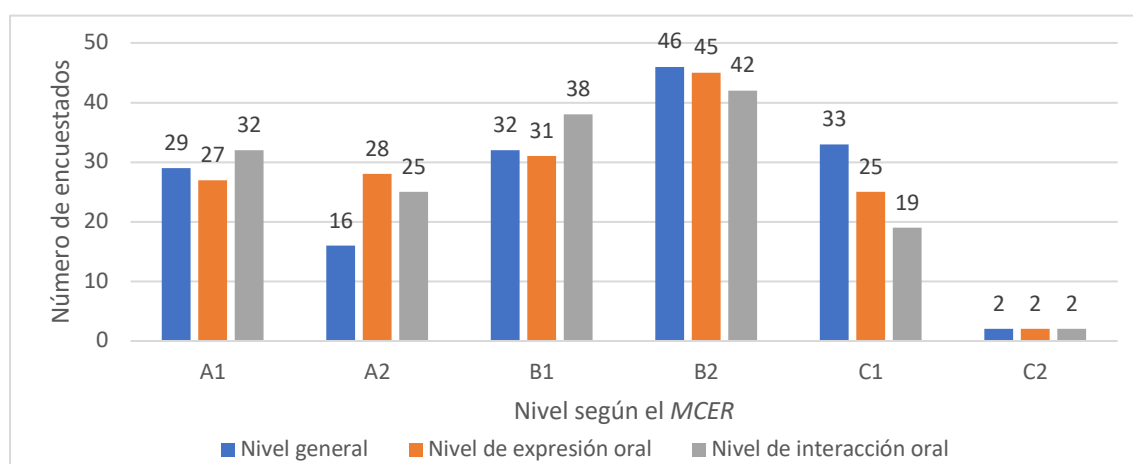


Gráfico 3. Distribución de nivel general, nivel de expresión oral y de interacción oral

A la vista de estos datos mostrados en el gráfico de columnas, la información disponible no permite sacar conclusiones claras tal y como pensábamos. Sin embargo, las cifras de niveles B2 y C1 señalan que cae la proporción de encuestados que dominan bien la expresión e interacción orales de esos mismos niveles. Para profundizar en esta cuestión, utilizamos la prueba de Mann-Whitney para muestras relacionadas (Moreno González, 2008: 214), con el fin de comparar las medianas de las tres variables en general y las estadísticas descriptivas, incluidos la media, la moda, la mediana, el mínimo y el máximo para observar la diferencia de cada nivel. Para ello, asignamos valores a los niveles del español general: 1= “A1 de EG”, 2= “A2 de EG”, 3= “B1 de EG”, 4= “B2 de EG”, 5= “C1 de EG”, 6= “C2 de EG”; y también a cada nivel de la expresión oral: 1= “A1 de EO”, 2= “A2 de EO”, 3= “B1 de EO”, 4= “B2 de

EO”, 5= “C1 de EO”, 6= “C2 de EO”; así como a cada nivel de la interacción oral: 1= “A1 de IO”, 2= “A2 de IO”, 3= “B1 de IO”, 4= “B2 de IO”, 5= “C1 de IO”, 6= “C2 de IO”, con el fin de obtener tres variables ordinales. En la prueba de Mann-Whitney, establecimos la hipótesis nula de que las tres poblaciones no difieren con respecto a su tendencia central. A continuación, mostramos los resultados de la prueba en la siguiente tabla:

Tabla 83. Resultados de prueba Wilcoxon para comparar el nivel de español general, el nivel de expresión oral y el nivel de interacción oral

Variable comparada	Sig. (<i>p</i>) de prueba Wilcoxon
Nivel de español general - Nivel de expresión oral	0,002
Nivel de español general - Nivel de interacción oral	0,000
Nivel de expresión oral - Nivel de interacción oral	0,003

Como puede apreciarse que el valor *p* (Sig. asintót. (bilateral)) es inferior a 0,05 en todas las parejas de variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el nivel difiere entre español general, expresión oral e interacción oral, con un nivel de significación del 5%. En otras palabras, el nivel de español general, el nivel de expresión oral y el nivel de interacción oral de estos participantes sinohablantes no son uniformes. Pero, para conocer las relaciones concretas entre las tres variables, pasamos a observar las estadísticas descriptivas. Dividimos todos los encuestados en 6 grupos según el nivel general del español: A1, A2, B2, B2, C1 y C2. Intentamos descubrir, por ejemplo, si los participantes que eligen el nivel A1 del español general, también disponen del nivel A1 en la expresión oral y la interacción oral, así como las situaciones de los otros niveles.

Tabla 84. Estadística del nivel de la expresión y la interacción orales en base del nivel general del español

	Grupo	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda	Número
EO	A1	1	3	1,17	1	1	29
	A2	1	3	2,06	2	2	16
	B1	1	4	2,72	3	3	32

	B2	2	5	3,78	4	4	46
	C1	3	6	4,7	5	5	33
	C2	5	5	5	5	5	2
IO	A1	1	2	1,1	1	1	29
	A2	1	3	2,06	2	2	16
	B1	1	4	2,53	3	3	32
	B2	2	5	3,57	4	4	46
	C1	4	6	4,58	5	5	33
	C2	4	6	5	5	4/6	2

Según lo que se muestra en la tabla, observamos que en todos los grupos excepto el C2, el valor de la moda concuerda con el nivel estudiado. Por ejemplo, dentro del conjunto de datos del grupo A1, el número que se presenta con más frecuencia es el 1 (=A1 de EO/IO). Por tanto, interpretamos que una gran parte de los encuestados creen que tienen el nivel de la expresión oral y de la interacción oral igual que el nivel general del español. O sea, ellos no creen que las destrezas orales constituyan un aspecto débil.

Sin embargo, al observar la media, el mínimo y el máximo, las cifras de grupos B1, B2, C1 y C2 apoyan nuestra hipótesis de que las destrezas orales son un aspecto débil entre la competencia integral. Por ejemplo, observemos el grupo B1 que es el más destacado tanto en cuanto a la EO como a la IO. El mínimo es 1, valor que significa que uno o más encuestados del nivel B1 del español piensan que su expresión e interacción orales solo alcanzan el nivel A1. Aunque también hay casos contrarios. Existen encuestados de nivel general B1 piensan que ya pueden expresar e interactuar como estudiantes del nivel B2. A través de las medias, 2,72 de expresión oral y 2,53 de interacción oral, entendemos que el nivel promedio de ambos no llega a 3 (=B1 de EO/IO). En otras palabras, sus niveles de la expresión oral y la interacción oral no se elevan a la altura del nivel general del español.

Cabe señalar que no hay que tener muy en cuenta los datos de grupos A1 y C2. Porque en el primer caso, omitimos la opción “<A1” en las preguntas de autoevaluación de nivel de expresión oral e interacción oral al diseñar el cuestionario por la falta de consideración, así que los encuestados del nivel general A1 solo pueden elegir desde el nivel A1. En el segundo caso,

hay que recordar que los datos recogidos del grupo C2 son muy pobres e insuficientes.

Para concretar en forma numérica y porcentual la distribución del nivel de las destrezas orales, también nos valemos de gráficos de columnas apiladas y tablas.

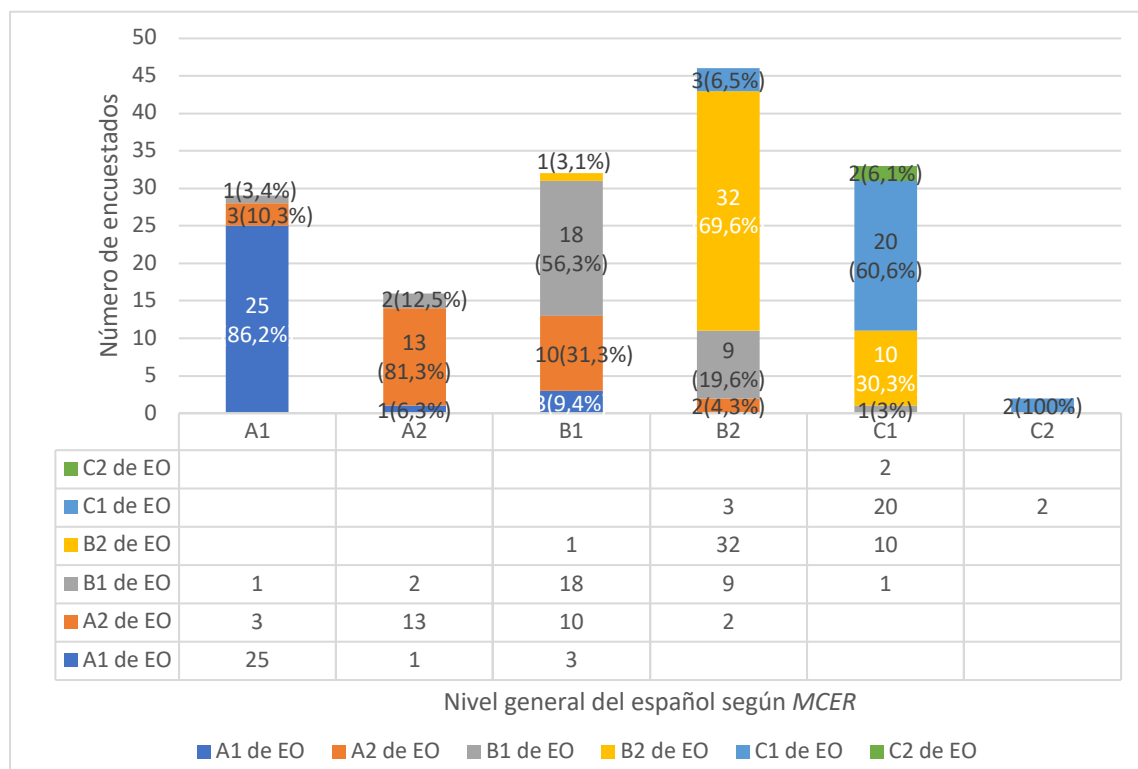


Gráfico 4. Distribución del nivel de la expresión oral (EO) de cada grupo de encuestados dividido por el nivel general

En primer lugar, observamos los datos concretos de la distribución sobre el nivel de la expresión oral. Igualmente, descartamos los datos de los niveles A1 y C2 por las causas mencionadas arriba. Según el gráfico y la tabla inferior, en general, no menos del 50 % tiene el nivel de expresión oral conforme al nivel general en todos los grupos, pero también hay muchos encuestados que disponen el nivel oral inferior al nivel general. Las cifras de niveles B1, B2 y C1 pueden apoyar nuestra hipótesis. Tomamos como ejemplo el grupo C1. Cerca del 61 % de los encuestados de este grupo consideran que su expresión oral llega al nivel C1, igual al nivel general. Mientras que casi un 30 % se evalúa como nivel B2 e incluso un 3 % se autoevalúa en el nivel B1. En total, en torno al 33 % piensa que su nivel de la expresión oral no alcanza el mismo nivel que el español general. Además, cabe mencionar que en cada grupo

existen encuestados que creen que disponen del nivel de la expresión oral superior al nivel general, pero son muy pocos.

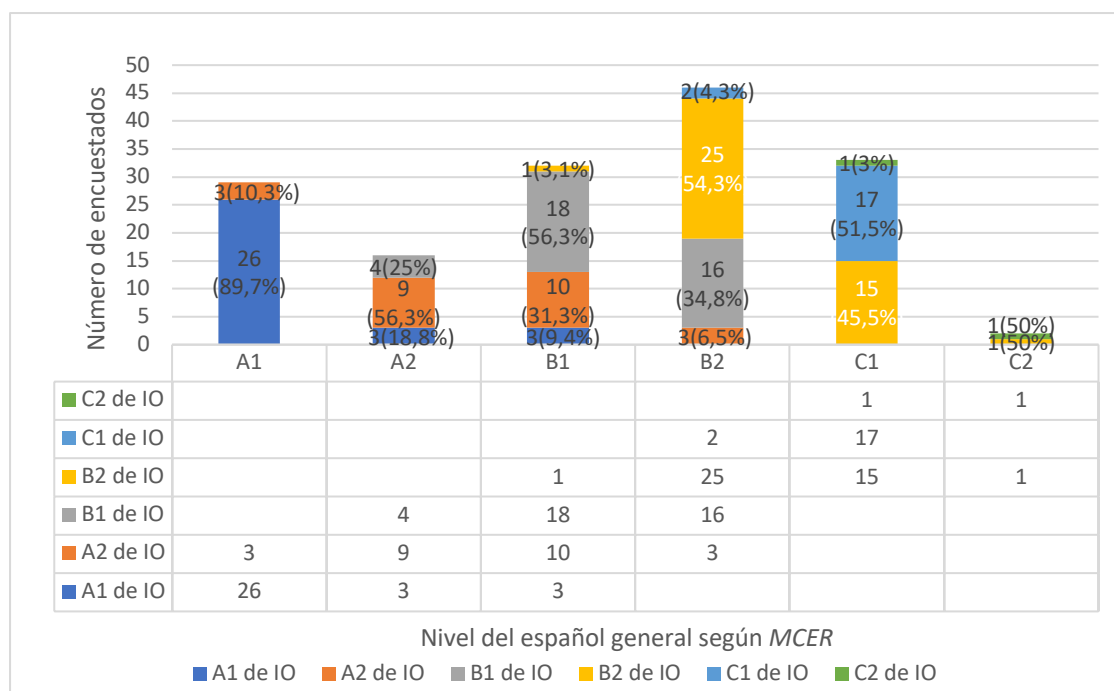


Gráfico 5. Distribución del nivel de interacción oral (IO) de cada grupo de encuestados dividido por el nivel general

En el caso de la interacción oral, tampoco prestamos atención a los datos de los niveles A1 y C2 por las mismas causas mencionadas. En el resto de los grupos, igualmente, observamos que un poco más de la mitad de encuestados piensan que su nivel de la interacción oral concuerda con su nivel general del español. Sin embargo, más de 40 % de los grupos B1, B2 y C1 creen que cuentan con el nivel de la interacción oral inferior al nivel general, diferencia más acentuada que en la expresión oral. Mientras que el grupo A2 es excepcional, en este, hay más encuestados que se autoevalúan en el nivel B1 que los que se autoevalúan en A1.

En conclusión, podríamos confirmar, por un lado, existe diferencia entre el nivel del español general, el nivel de la expresión oral y el nivel de la interacción oral, por otro lado, el nivel de las destrezas orales es inferior al nivel general en los grupos de B1, B2 y C1 con la excepción del nivel A2. Además, las cifras pertinentes a la interacción oral manifiestan más discordancia. O sea, dentro del mismo grupo del nivel, los encuestados dominan mejor la expresión oral que la interacción oral, ya que se autoevalúan en un nivel promedio menos alto

en el último caso.

2.2 Los problemas fonético-fonológicos del español

Para estudiar los problemas fonético-fonológicos del español, diseñamos una pregunta de múltiple opción, incluidas 10 opciones más un hueco por si acaso algunos quieren añadir más. Las opciones abarcan articulación imprecisa de vocales, confusión entre consonantes oclusivas sordas y sonoras, dificultad en la pronunciación natural de la vibrante, confusión entre los alófonos de algunas consonantes, confusión entre las consonantes fricativas alveolares e interdentales³⁰, desatención al enlace y la sinalefa, pronunciación con acento que dificulta la comprensión, entonación inadecuada, errores en la acentuación de palabras, realización de pausas inadecuadas. A continuación, intentamos descubrir cuales son los problemas más destacados en general y los más relevantes que corresponden a cada nivel.

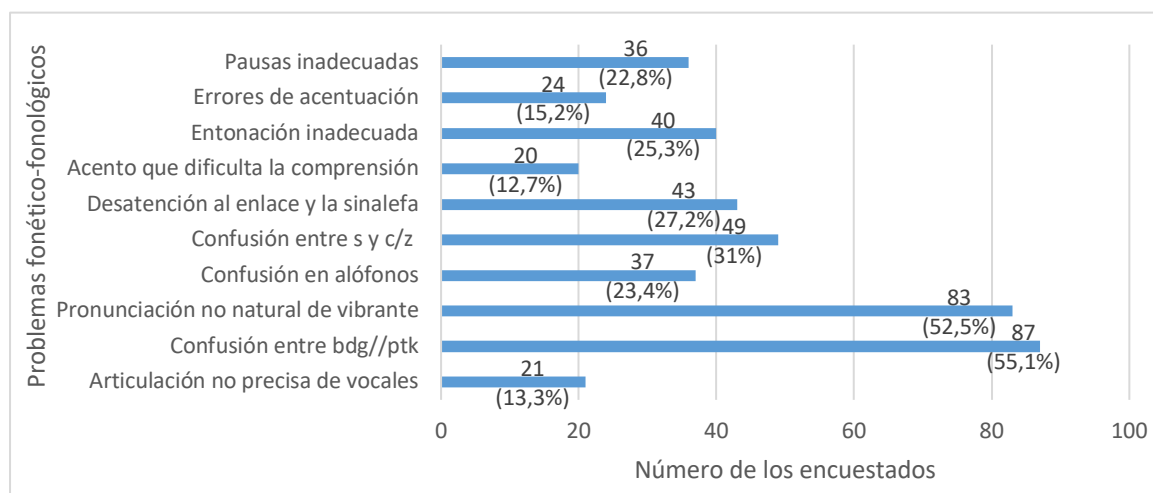


Gráfico 6. Problemas fonético-fonológicos del español

Tal y como se muestra en este gráfico de columna, destacan dos problemas entre todos. Uno atañe a la confusión entre las consonantes oclusivas sonoras (b /b/, d /d/, g /g/) y sordas (p /p/, t /t/, ck /k/), el otro consiste en la pronunciación no natural de las vibrantes simple y múltiple

³⁰ Seseo es un fenómeno común aún entre los nativos del español, aquí lo consideramos como un problema o un error, ya que, en la enseñanza de fonética del español en universidades chinas, se enseña explícitamente la diferencia entre s y c/z.

(r /r/, rr /r/). Ambos sobrepasan el porcentaje 50 %. Seguido por la confusión entre las consonantes fricativas alveolares (s /s/) e interdental (cz /θ/), con un 31 %, y la falta del enlace y la sinalefa, con un 27 %. Por lo contrario, la articulación imprecisa de vocales por la transferencia del inglés y del chino, la entonación inadecuada y la acentuación incorrecta no suponen problemas para la mayoría de los encuestados. Solo una veintena de ellos cometen errores relativos a estos puntos. Además, dos encuestados añaden en el hueco por debajo de esta pregunta problemas de grupos consonánticos que contienen “r”, tales como br, gr y pr etc. Después de analizar los problemas en general, pasamos a verlos en cada nivel.

Tabla 85. Problemas fonético-fonológicos del español por nivel

Problemas		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
Articulación imprecisa de vocales	Frecuencia	9	2	5	2	3	0	21
	Porcentaje (%)	31	12,5	15,6	4,3	9,1	0	-
Confusión entre b d g // p t k	Frecuencia	23	9	15	23	16	1	87
	Porcentaje (%)	79,3	56,3	46,9	50	48,5	50	-
Pronunciación no natural de vibrantes r/rr	Frecuencia	22	11	15	20	15	0	83
	Porcentaje (%)	75,9	68,8	46,9	43,5	45,5	0	-
Confusión entre s y c/z	Frecuencia	11	7	5	10	4	0	37
	Porcentaje (%)	37,9	43,8	15,6	21,7	12,1	0	-
Confusión en alófonos de consonantes	Frecuencia	15	6	4	12	12	0	49
	Porcentaje (%)	51,7	37,5	12,5	26,1	36,4	0	-
Desatención al enlace y sinalefa	Frecuencia	15	6	8	8	5	1	43
	Porcentaje (%)	51,7	37,5	25	17,4	15,2	50	-
Acento que dificulta la comprensión	Frecuencia	11	4	2	1	2	0	20
	Porcentaje (%)	37,9	25	6,3	2,2	6,1	0	-
Entonación inadecuada	Frecuencia	16	5	8	7	3	1	40
	Porcentaje (%)	55,2	31,8	25	15,2	9,1	50	-
Acentuación incorrecta	Frecuencia	13	3	3	3	2	0	24
	Porcentaje (%)	44,8	18,8	9,4	6,5	6,1	0	-
Pausa inadecuada	Frecuencia	10	5	7	11	3	0	36
	Porcentaje (%)	34,5	31,3	21,9	23,9	9,1	0	-
Total	Encuestados	29	16	32	46	33	2	158

En esta tabla, se muestran todos los datos de los problemas fonético-fonológicos del

español divididos por el nivel. Igual que antes, como solo dos encuestados pertenecen al nivel C2, abandonamos el análisis de este grupo. En cuanto a los demás, se observa que en el nivel A1, los problemas ocupan un porcentaje de entre el 30 % y el 80 %. Los que destacan más son la confusión entre consonantes oclusivas sonoras (b /b/, d /d/, g /g/) y sordas (p /p/, t /t/, ck /k/), así como la pronunciación no natural de vibrantes simple y múltiple (r /r/, rr /r/), con el porcentaje respectivo de 73 % y 76 %. Seguidos por la confusión en alófonos de consonantes, la desatención al enlace y la sinalefa y la entonación inadecuada que también superan el 50 %. Respecto al nivel A2, todos los problemas mejoran mucho, pero el de la confusión entre consonantes oclusivas sonoras (b /b/, d /d/, g /g/) y sordas (p /p/, t /t/, ck /k/) todavía destaca. En el nivel B1, los dos siguen encabezando la lista, aunque decrecen hasta menos de 50 %. En cambio, el acento que dificulta la comprensión y la acentuación incorrecta ya no se consideran como problemas graves, ambos descienden hasta menos de 10 %. En cuanto al nivel B2, los dos permanecen a la cabeza mientras que un problema más se incorpora en el porcentaje “menos del 10 %”, el cual es la articulación imprecisa de vocales. Por último, en el grupo C1, los dos primeros problemas no descienden mucho (todavía ocupan cerca de 49 % y 46 %); sin embargo, disminuyen la pausa inadecuada y la entonación inadecuada, con un porcentaje de hasta 9 %. En general, casi todos los problemas siguen la misma tendencia: aparecen como un pico en el nivel A1 y descienden a medida que aumenta el nivel. Esta tendencia la observamos mejor en los siguientes gráficos de líneas:

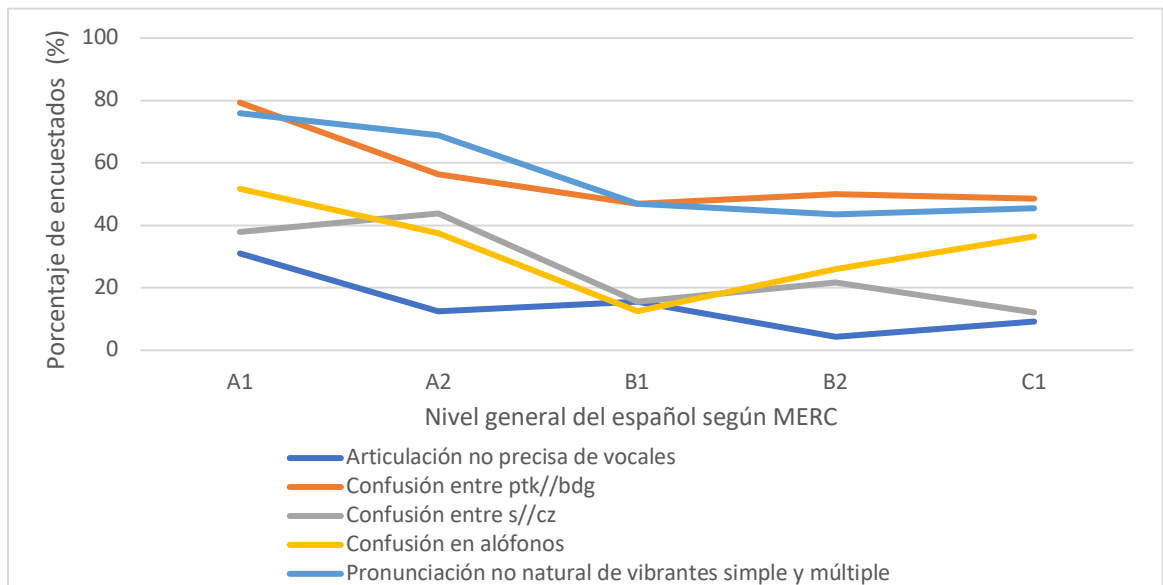


Gráfico 7. Problemas fonético-fonológicos por nivel

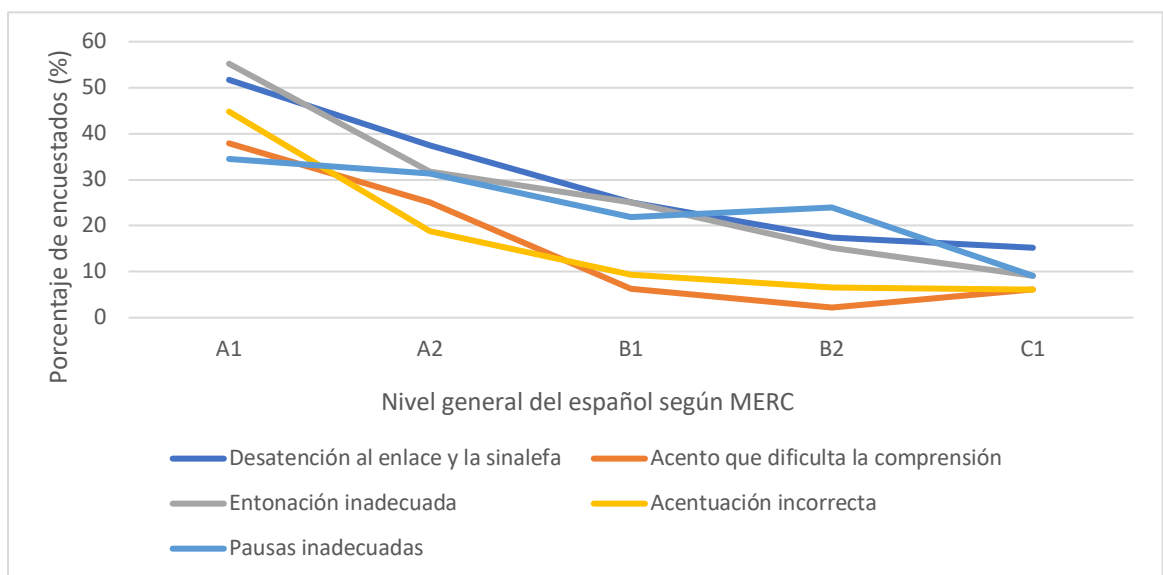


Gráfico 8. Problemas fonético-fonológicos por nivel

Para evitar la confusión causada por el apilamiento de líneas, enseñamos los problemas en dos gráficos iguales, pero los vamos a analizar juntos. Los gráficos representan visualmente la tendencia que siguen de los problemas a medida que se eleva el nivel. En general, las líneas se dirigen hacia abajo: disponen de su punto máximo en el nivel A1 y desde allí comienzan su descenso de modo constante. Sobre todo, las de la desatención al enlace y la sinalefa, la entonación inadecuada y la acentuación incorrecta siguen esta tendencia completamente mientras que las otras líneas cuentan con puntos de inflexiones y ascensos curiosos. Por

ejemplo, se encuentran aumentos entre el nivel A2 y el B1 en la línea de articulación imprecisa de vocales; entre el B1 y el B2 en las líneas de la confusión entre consonantes oclusivas sonoras (b /b/, d /d/, g /g/) y sordas (p /p/, t /t/, ck /k/), la confusión entre consonantes fricativas alveolares (s /s/) e interdental (cz /θ/) y las pausas inadecuadas; entre el B1 y C1 en la línea de la confusión en alófonos de consonantes; así como entre el B2 y C1 en las líneas de la articulación imprecisa de vocales, la pronunciación no natural de vibrantes (r /r/, rr /r/) y el acento que dificulta la comprensión. Todo esto se traduce en que proporcionalmente hay más encuestados del nivel más alto que poseen estos problemas que el nivel relativamente bajo. Pero simplemente puede ocurrir que los hablantes de niveles B sean mucho más conscientes de los errores; algunos hablantes de niveles A ni siquiera sabrán en qué consisten esos errores y mucho menos podrán juzgar si les afectan. Con todo, el hecho de que los problemas no mejoren en tanto que aumente el nivel constituye un resultado raro, que requiere una confirmación adicional.

2.3 Los problemas de la expresión e interacción orales

Después de analizar los problemas centrados en la pronunciación y la entonación del español, pasamos a estudiar los problemas generales en torno a la expresión e interacción orales. Igualmente, diseñamos una pregunta de opción múltiple, a la que añadimos un hueco para que agreguen lo que consideran problemático. Las opciones las determinamos a partir de la experiencia de aprendizaje y enseñanza del español y los estudios anteriores relativos, incluidas (en forma abreviada) pronunciación incorrecta, entonación inadecuada, vocabulario y fraseología insuficientes, mala conjugación, mala concordancia, pronombres imprecisos, artículos imprecisos, mal orden de constituyentes sintácticos, uso inhábil del conector, fluidez insuficiente, falta de coherencia y cohesión, deficiente comprensión oral, nerviosidad excesiva, carencia de espontaneidad, desconocimiento del español coloquial, la desatención al contexto, la mala competencia pragmática. A continuación, mostramos todas las cifras relacionadas con estos problemas.

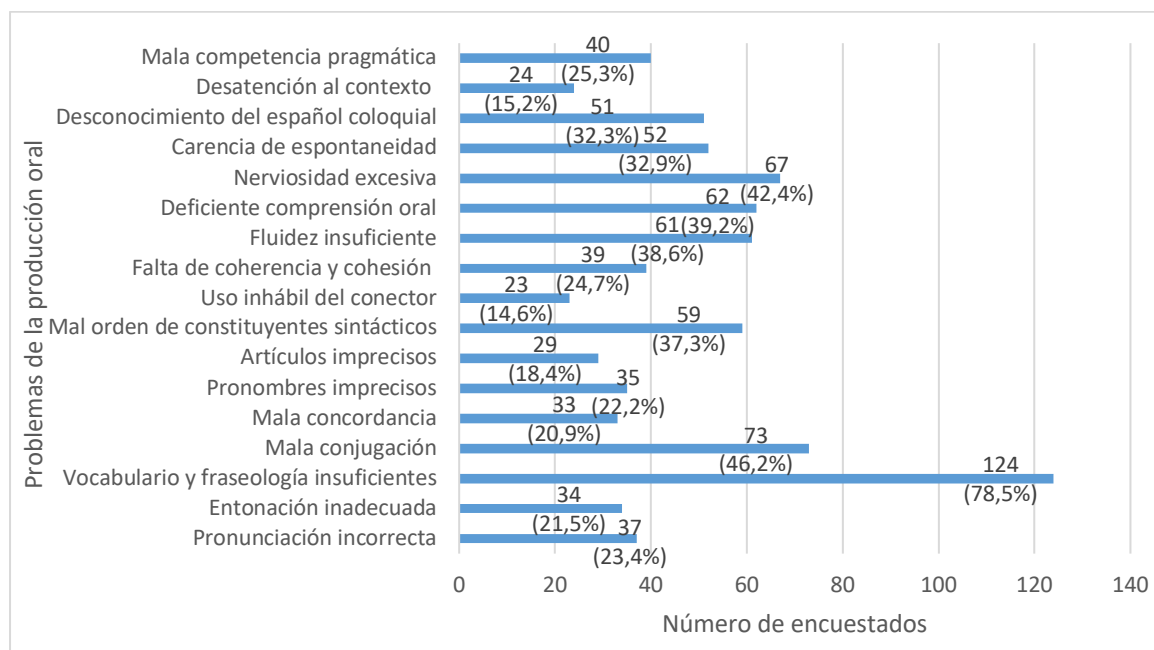


Gráfico 9. Problemas de la expresión e interacción orales

Según los datos recogidos, el problema más destacado que se halla en la expresión e interacción orales es no dominar suficientemente el vocabulario y la fraseología, ocupando un porcentaje del 78,5 % de todos los encuestados. Va seguido por la mala conjugación y la nerviosidad excesiva, los cuales superan ambos el 40 %. Además, más de 35 % de los encuestados piensan que cometen errores en cuanto al orden de palabras, no hablan con fluidez y sufren mala comprensión oral. Por lo contrario, el uso de artículos y conectores y la diferenciación del contexto no constituyen obstáculos en la producción oral para la mayoría, únicamente menos de un 20 % los consideran problemáticos. Después de observar los problemas en general, nos concentramos en cada nivel a través de la tabla y el gráfico que se muestran abajo.

Tabla 86. Problemas de la expresión e interacción orales por nivel

Problemas	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	
Pronunciación incorrecta	Frecuencia	18	4	5	5	5	0	37
	Porcentaje (%)	62,1	25	15,6	10,9	15,2	0	-
Entonación inadecuada	Frecuencia	15	3	7	4	5	0	34
	Porcentaje (%)	51,7	18,8	21,9	8,7	15,2	0	-
	Frecuencia	26	13	26	34	23	2	124

Vocabulario y fraseología insuficientes	Porcentaje (%)	89,7	81,3	81,3	73,9	69,7	100	-
Mala conjugación	Frecuencia	20	13	14	18	8	0	73
	Porcentaje (%)	69	81,3	43,8	39,1	24,2	0	-
Mala concordancia	Frecuencia	13	5	4	6	5	0	33
	Porcentaje (%)	44,8	31,3	12,5	13	15,2	0	-
Pronombres imprecisos	Frecuencia	10	4	9	7	5	0	35
	Porcentaje (%)	34,5	25	28,1	15,2	15,2	0	-
Artículos imprecisos	Frecuencia	11	1	5	8	4	0	29
	Porcentaje (%)	37,9	6,3	15,6	17,4	12,1	0	-
Mal orden de constituyentes sintácticos	Frecuencia	21	7	9	16	5	1	59
	Porcentaje (%)	72,4	43,8	28,1	34,8	15,2	50	-
Uso inhábil del conector	Frecuencia	12	3	1	4	2	1	23
	Porcentaje (%)	41,4	18,8	3,1	8,7	6,1	50	-
Falta de coherencia y cohesión	Frecuencia	11	5	8	10	5	0	39
	Porcentaje (%)	37,9	31,3	25	21,7	15,2	0	-
Fluidez insuficiente	Frecuencia	15	8	12	20	6	0	61
	Porcentaje (%)	51,7	50	37,5	43,5	18,2	0	-
Comprensión oral deficiente	Frecuencia	21	8	15	14	4	0	62
	Porcentaje (%)	72,4	50	46,9	30,4	12,1	0	-
Nerviosidad excesiva	Frecuencia	21	9	12	17	8	0	67
	Porcentaje (%)	72,4	56,3	37,5	37	24,2	0	-
Carencia de espontaneidad	Frecuencia	20	5	8	12	7	0	52
	Porcentaje (%)	69	31,3	25	26,1	21,2	0	-
Desconocimiento del español coloquial	Frecuencia	16	6	7	14	7	1	51
	Porcentaje (%)	55,2	37,5	21,9	30,4	21,2	50	-
Desatención al contexto	Frecuencia	13	3	2	3	3	0	24
	Porcentaje (%)	44,8	18,8	6,3	6,5	9,1	0	-
Mala competencia pragmática	Frecuencia	18	3	7	6	6	0	40
	Porcentaje (%)	62,1	18,8	21,9	13	18,2	0	-
Total	Encuestados	29	16	32	46	33	2	158

En la tabla, se observan las cifras de la frecuencia y el porcentaje de los encuestados de cada problema y cada nivel. En el nivel A1, la mayoría de los problemas superan el 50 %, que son sucesivamente desde el mayor porcentaje hasta el menor: vocabulario y fraseología insuficientes, comprensión oral deficiente, nerviosidad excesiva, mal orden de constituyentes

sintácticos, mala conjugación, carencia de espontaneidad, pronunciación incorrecta, mala competencia pragmática, desconocimiento del español coloquial, fluidez insuficiente y entonación inadecuada. En el nivel A2, sigue encabezando el problema del vocabulario y la fraseología insuficientes y también destaca la mala conjugación. Además, la fluidez insuficiente, la comprensión oral deficiente y la nerviosidad excesiva todavía constituyen problemas para no menos de la mitad de los encuestados mientras que los otros problemas destacados en el nivel A1 mejoran en gran medida. En el nivel B1, solo el problema del vocabulario y la fraseología insuficientes sigue ocupando un gran porcentaje, sobre el 81 %. Pero todos los demás ya están por debajo del 50 %, sobre todo, el uso inhábil del conector y la desatención al contexto, cuyo porcentaje es inferior al 10 %. En el nivel B2 y el C1, el mismo problema mencionado varias veces todavía no baja mucho su porcentaje, pero los otros fallos ya no suponen problema para la mayoría.

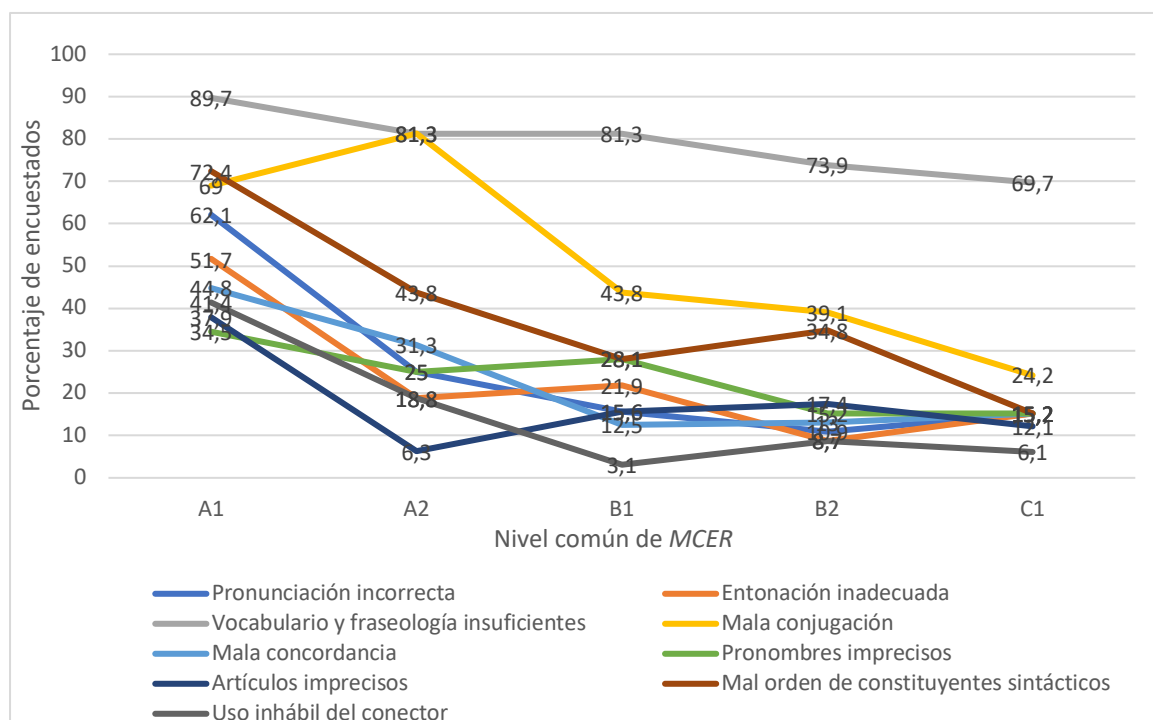


Gráfico 10. Problemas de la expresión e interacción orales por nivel

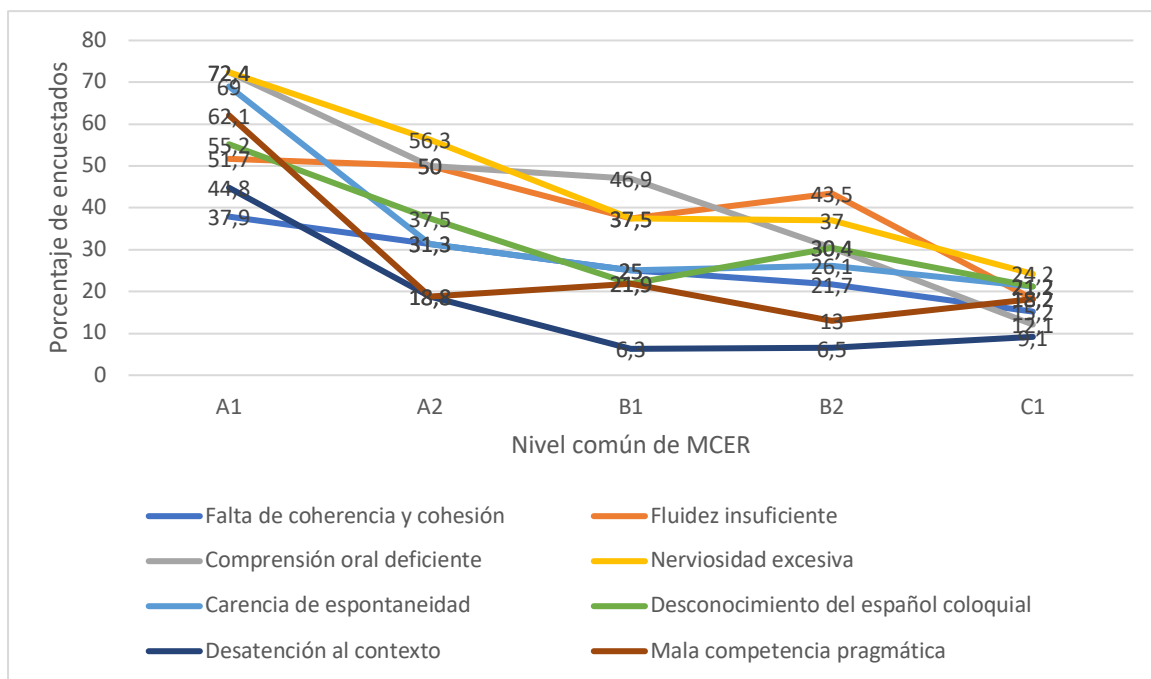


Gráfico 11. Problemas de la expresión e interacción orales por nivel

En el gráfico de líneas, se observan los cambios de los problemas entre cada nivel. Hay que indicar otra vez que descartamos los datos del nivel C2 a causa de la escasez de muestras. En general, todas las líneas presentan una tendencia hacia abajo a medida que aumenta el nivel a pesar de algunos virajes ascendentes. Los que siguen esta regla totalmente son estos: el vocabulario y la fraseología insuficientes, la falta de coherencia y cohesión, la comprensión oral deficiente, la nerviosidad excesiva y la carencia de espontaneidad en la interacción. Específicamente, también existen problemas que no mejoran con el aumento del nivel. Desde el nivel A1 hasta el A2, la mayoría de las líneas descienden en gran medida con las excepciones del vocabulario y la fraseología insuficientes y la fluidez insuficiente, problemas que no se reforman mucho, así como la otra excepción de la conjugación cuya línea se mueve hacia lo alto. Si deducimos la causa, pensamos que se aprenden más formas verbales de distintos tiempos en el nivel A2, hecho que complica la conjugación instantánea al hablar. Desde el A2 hasta el B1, se observan leves ascensos en las líneas de la entonación, el pronombre, el artículo y la pragmática. Desde el nivel B1 hasta el B2, se encuentran más subidas curiosas, incluidos los problemas de la concordancia, el artículo, el orden de palabras, el conector, la fluidez y el español coloquial. Ahora bien, no es fácil conocer las causas, pero todos estos se van a estudiar

y comprobar al analizar la grabación de la entrevista en el próximo capítulo. Por último, desde el B2 hasta el C1, los problemas más básicos sobre la pronunciación y la entonación vuelven a subir además del mal dominio de la competencia pragmática y del contexto. Otro punto llamativo consiste en que la fluidez, la comprensión oral, el alcance del vocabulario y la fraseología y la nerviosidad mejoran despacio con el aumento del nivel y siguen constituyendo problemas graves en niveles altos.

2.4 El dominio de los aspectos más evaluados de la oralidad

Según el *MCER*, el alcance, la corrección, la fluidez, la coherencia y la interacción son los aspectos más evaluados de la oralidad. Por tanto, incluimos en el cuestionario la autoevaluación de estos cinco conceptos para ver su dominio por parte de los estudiantes sinohablantes. Asimismo, la pregunta tiene como objetivo descubrir cuál de los cinco aspectos se domina peor y constituye la mayor dificultad. Para facilitar las estadísticas, se diseña esta pregunta en forma escalonada según el grado de dominio, 1 es el peor y 5 es el mejor. Así que realizamos una estadística con los valores que se asignan.

Tabla 87. Distribución del dominio de alcance, corrección, fluidez, coherencia e interacción

	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Total
Alcance	1	5	2,87	1	3	158
Corrección	1	5	2,96	4	3	158
Fluidez	1	5	2,56	2	2	158
Coherencia	1	5	3,23	4	3	158
Interacción	1	5	3,38	5	4	158

En este caso, calculamos algunas estadísticas dentro de cada concepto para obtener un visto general de la distribución. Según las cifras de la mediana, el alcance, la corrección y la coherencia presentan la forma de la distribución relativamente equilibrada mientras que en la interacción la distribución se desplaza hacia “el dominio mejor” y en la fluidez, hacia “el dominio peor”. Con las cifras del mínimo, el máximo y la media, entendemos que los encuestados no disponen de ideas muy uniformes sobre su dominio de estos cuatro aspectos,

ya que la media no muestra una gran disparidad y cualquier concepto ha sido elegido tanto como el peor como el mejor. Sin embargo, la media también presenta el grado promedio del dominio de todos los aspectos, entre los cuales destacan la fluidez insuficiente, seguido por el alcance, la corrección y la coherencia, y tienen el mejor dominio sobre la interacción que tiene la media más alta.

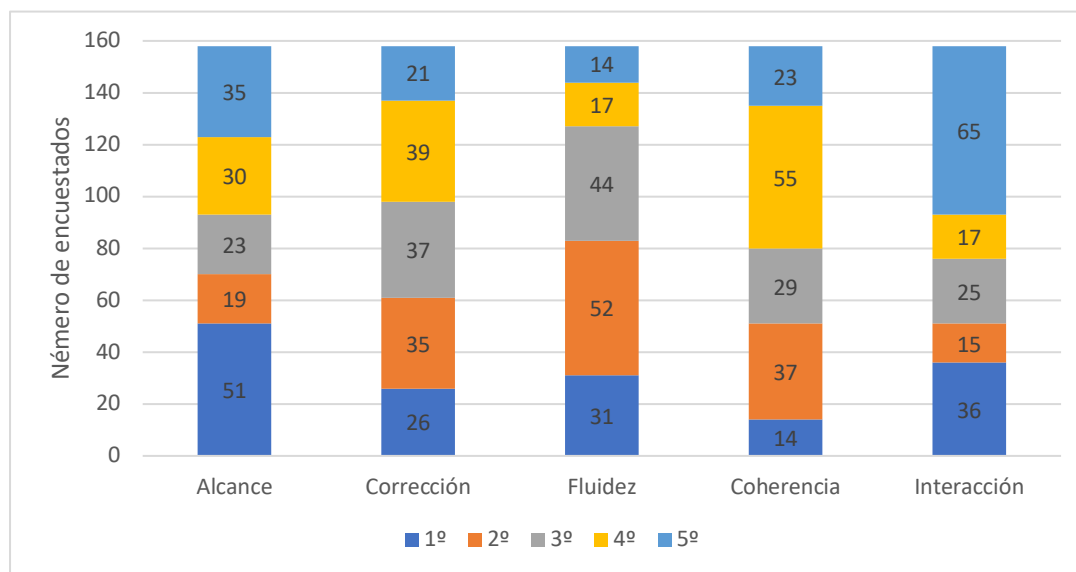


Gráfico 12. Distribución del dominio de alcance, corrección, fluidez, coherencia e interacción

En este gráfico, se observa mejor cómo ordenan los encuestados los cinco conceptos tratados de acuerdo con el grado del dominio. En cuanto a la columna del alcance, el tramo más llamativo es el inferior que representa “el primer lugar”. Esto se traduce en que más encuestados consideran que el alcance es el aspecto que dominan peor en comparación con los otros aspectos tratados. En cuanto a la corrección, su distribución es relativamente equilibrada. Respecto a la fluidez, más encuestados la colocan en el segundo lugar pensando que la dominan relativamente peor. Y las modas de la coherencia y la interacción son respectivamente 4 y 5, lo cual supone que son los dos aspectos mejor dominados.

2.5 La influencia de las distintas variables en las destrezas orales

Después de analizar las cuestiones más fundamentales sobre la producción oral de los

estudiantes sinohablantes, también nos interesa saber la influencia de algunas variables ejercida sobre las destrezas orales, tales como la formación académica, el tiempo que llevan estudiando español, la posible estancia en países hispanohablantes y la práctica del español oral en el trabajo. Detalladamente, vamos a estudiar si estos factores benefician la expresión y la interacción orales y en qué medida las mejoran aprovechando las estadísticas descriptivas y pruebas de correlación.

2.5.1 La formación académica

Lógicamente, mejoran la expresión y la interacción orales a medida que reciben más enseñanza. Así que en este apartado intentamos conocer la relación entre ellas. Para ello, escogemos 101 encuestados que todavía están estudiando, sin incluir los que están estudiando y trabajando al mismo tiempo para evitar la posible influencia del trabajo. Los dividimos en 3 grupos: “grado”, “máster” y “doctorado”, además el “grado” abarca 4 subgrupos: “1º curso”, “2º curso”, “3º curso”, “4º curso”. No especificamos el curso exacto de máster y doctorado, ya que suponíamos que los datos de cada grupo serían muy pocos si dividiéramos el posgrado en varios cursos, además, el máster que se imparte en España solo dura por lo general un año.

Tabla 88. La formación académica y el nivel de la expresión oral

Nivel de expresión oral		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
1º curso	Frecuencia	20	2	1	0	0	0	23
	Porcentaje (%)	87	8,7	4,3	0	0	0	100
2º curso	Frecuencia	3	11	3	1	0	0	18
	Porcentaje (%)	16,7	61,1	16,7	5,6	0	0	100
3º curso	Frecuencia	0	5	10	0	0	0	15
	Porcentaje (%)	0	33,3	66,7	0	0	0	100
4º curso	Frecuencia	0	1	6	5	1	0	13
	Porcentaje (%)	0	7,7	46,2	38,5	7,7	0	100
Máster	Frecuencia	1	2	2	8	2	0	15
	Porcentaje (%)	6,7	13,3	13,3	53,3	13,3	0	100
Doctorado	Frecuencia	0	1	0	5	10	1	17
	Porcentaje (%)	0	5,9	0	29,4	58,8	5,9	100

Total	Encuestados	24	22	22	19	13	1	101
-------	-------------	----	----	----	----	----	---	-----

Tabla 89. La formación académica y el nivel de la interacción oral

Nivel de interacción oral		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
1° curso	Frecuencia	19	3	1	0	0	0	23
	Porcentaje (%)	82,8	13	4,3	0	0	0	100
2° curso	Frecuencia	6	9	2	1	0	0	18
	Porcentaje (%)	33,3	50	11,1	5,6	0	0	100
3° curso	Frecuencia	2	5	8	0	0	0	15
	Porcentaje (%)	13,3	33,3	53,3	0	0	0	100
4° curso	Frecuencia	0	1	9	2	1	0	13
	Porcentaje (%)	0	7,7	69,2	15,4	7,7	0	100
Máster	Frecuencia	0	3	5	6	1	0	15
	Porcentaje (%)	0	20	33,3	40	6,7	0	100
Doctorado	Frecuencia	0	0	1	9	5	2	17
	Porcentaje (%)	0	0	5,9	52,9	29,4	11,8	100
Total	Encuestados	27	21	26	18	7	2	101

Según las cifras, se observa que el nivel de la expresión y la interacción orales sube conforme se completa la formación académica. En ambos casos, la mayoría de los estudiantes del primer curso se autoevalúan en el nivel A1. Luego, más de la mitad alcanza el nivel A2 cuando estudia el segundo curso. Aunque también existen estudiantes que dominan las destrezas orales mejor o peor. En el tercer curso, los encuestados consideran que llegan al nivel B1 en su mayoría, más del 50 %. Sin embargo, los estudiantes del cuarto curso no siguen esta regularidad. En el caso de la expresión oral, hay más participantes (cerca del 46 %) que se autoevalúan en el nivel B1 que los que piensan que llegan al nivel B2 (casi 39 %). En el caso de la interacción oral, el porcentaje de los que se autoevalúan en B1 llega al 69% mientras que solo el 15 % considera que alcanza el nivel B2. Para los que han cursado o cursan el máster, en su mayoría, se consideran en el nivel B2. Por último, las cifras de doctorado también muestran una diferencia entre las dos formas de hablar. Cerca del 65 % de los doctorandos se autoevalúan en el nivel C1 en cuanto a la expresión oral, pero en cuanto a la interacción oral, el porcentaje es 29 %, ya que más encuestados (59 %) consideran que no llegan a este nivel. Para confirmar

la correlación, volvemos a utilizar el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168).

Tabla 90. Resultados de coeficiente de correlación Spearman entre la formación académica y el nivel de la expresión e interacción orales

Variable	Coeficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Formación académica - Expresión oral	0,840	0,000
Formación académica - Interacción oral	0,840	0,000

Con los coeficientes de Spearman mayores de 0,8, se establece una correlación muy buena y positiva tanto entre la formación académica y la expresión oral como entre la formación académica y la interacción oral. Además, la significación es bajo 0,05, lo cual confirma la correlación.

2.5.2 El tiempo de estudio del español

Igual que la formación académica, el tiempo de estudio se considera como un factor relevante para desarrollar las destrezas orales. Suponemos que los que llevan más tiempo aprendiendo español disponen de un nivel más alto de expresión e interacción orales. A continuación, pasamos a comprobar si existe esta correlación positiva, y en caso afirmativo, en qué nivel está la correlación. Ante todo, mostramos el tiempo que llevan los participantes estudiando español en el siguiente gráfico, donde dividimos el tiempo según años: ≤ 1 año, $1 < T \leq 2$, etc.

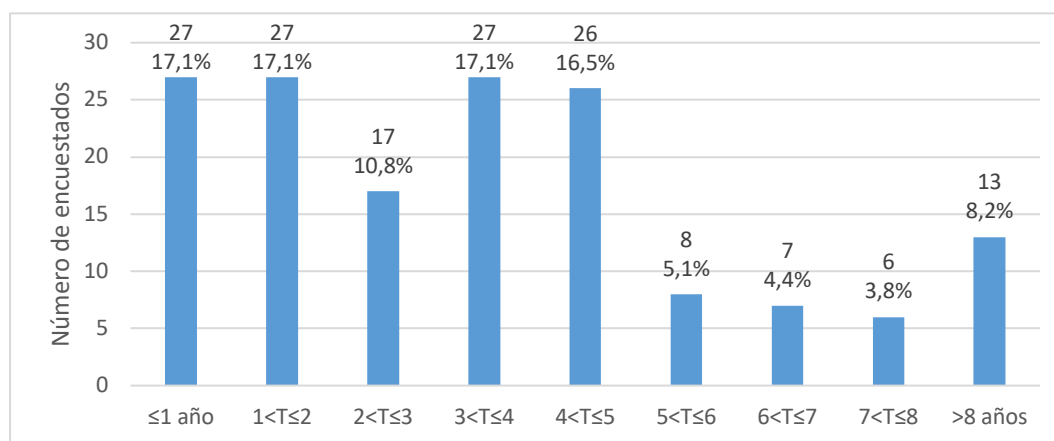


Gráfico 13. Tiempo que llevan estudiando español los encuestados

Teniendo en cuenta la distribución de la edad y el tiempo que exige la educación superior, dividimos esta variable en 9 grupos desde “menos de un año” hasta “más de ocho años”. Se observa en el gráfico que “5 años” es un pilar separador, casi un 79 % (porcentaje acumulado) aprende español menos de 5 años. Supongo que la causa por la que existe esta divergencia es que hay más estudiantes españoles que pretenden cursar el máster en España, el cual solo dura 1 año, en lugar de estudiar este posgrado en China, donde dura tres años. Además, también mostramos el tiempo del estudio por niveles de la expresión y la interacción orales.

Tabla 91. El tiempo del estudio y el nivel de la expresión oral

Nivel de expresión oral		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
≤ 1 año	Frecuencia	23	2	1	1	0	0	27
	Porcentaje (%)	85,2	7,4	3,7	3,7	0	0	100
$1 < T \leq 2$	Frecuencia	3	16	5	3	0	0	27
	Porcentaje (%)	11,1	59,3	18,5	11,1	0	0	100
$2 < T \leq 3$	Frecuencia	1	5	10	1	0	0	17
	Porcentaje (%)	5,9	29,4	58,8	5,9	0	0	100
$3 < T \leq 4$	Frecuencia	0	5	8	11	3	0	27
	Porcentaje (%)	0	18,5	29,6	40,7	11,1	0	100
$4 < T \leq 5$	Frecuencia	0	0	4	16	6	0	26
	Porcentaje (%)	0	0	15,4	61,5	23,1	0	100
$5 < T \leq 6$	Frecuencia	0	0	1	6	1	0	8
	Porcentaje (%)	0	0	12,5	75	12,5	0	100
$6 < T \leq 7$	Frecuencia	0	0	2	3	2	0	7
	Porcentaje (%)	0	0	28,6	42,9	28,6	0	100
$7 < T \leq 8$	Frecuencia	0	0	0	4	2	0	6
	Porcentaje (%)	0	0	0	66,7	33,3	0	100
> 8 años	Frecuencia	0	0	0	0	11	2	13
	Porcentaje (%)	0	0	0	0	84,6	15,4	100
Total	Encuestados	27	28	31	45	25	2	101

De acuerdo con las cifras, se observa que el nivel de la expresión oral sube conforme se aprende español más tiempo. La mayoría de los estudiantes que llevan no más de 1 año

aprendiendo español se autoevalúan en el nivel A1. Luego, más de la mitad alcanza el nivel A2 cuando lleva estudiando entre uno y dos años. Aunque también existen estudiantes que dominan las destrezas orales mejor o peor. Después de dos años, más del 50 % de los encuestados se autoevalúan en el nivel B1, pero también cerca del 35 % considera que no llega a este nivel. Sin embargo, este crecimiento del nivel desacelera en los siguientes años. Entre los encuestados que estudian español más de 4 años, pero menos de 8 años, destacan los del nivel B2. Después de 8 años, la mayoría de los participantes (84,5 %) alcanzan el nivel C1.

Tabla 92. El tiempo de estudio y el nivel de la interacción oral

Nivel de interacción oral		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	
≤1 año	Frecuencia	22	2	2	1	0	0	27	
	Porcentaje (%)	81,5	7,4	7,4	3,7	0	0	100	
1<T≤2	Frecuencia	9	12	4	2	0	0	27	
	Porcentaje (%)	33,3	44,4	14,8	7,4	0	0	100	
2<T≤3	Frecuencia	1	7	8	1	0	0	17	
	Porcentaje (%)	5,9	41,2	47,1	5,9	0	0	100	
3<T≤4	Frecuencia	0	4	14	7	2	0	27	
	Porcentaje (%)	0	14,8	51,9	25,9	7,4	0	100	
4<T≤5	Frecuencia	0	0	8	12	6	0	26	
	Porcentaje (%)	0	0	30,8	46,2	23,1	0	100	
5<T≤6	Frecuencia	0	0	1	7	0	0	8	
	Porcentaje (%)	0	0	12,5	87,5	0	0	100	
6<T≤7	Frecuencia	0	0	1	4	1	1	7	
	Porcentaje (%)	0	0	14,3	57,1	14,3	14,3	100	
7<T≤8	Frecuencia	0	0	0	6	0	0	6	
	Porcentaje (%)	0	0	0	100	0	0	100	
>8 años	Frecuencia	0	0	0	3	9	1	13	
	Porcentaje (%)	0	0	0	23,1	69,2	7,7	100	
Total		Encuestados	32	25	38	42	19	2	158

En cuanto al nivel de la interacción oral, también se eleva a medida que se estudia el español más tiempo. Igual que la expresión oral, en los primeros tres años, una gran parte de los estudiantes suben un nivel al año, de A1 a B1. Sin embargo, durante el tercer y el cuarto

año, más de la mitad (51,9 %) todavía se autoevalúa en el nivel B1 en el caso de la interacción oral, mientras que más participantes piensan que alcanzan el B2 en la expresión oral. Luego, el desarrollo de la interacción oral también afloja el paso entre el cuarto y el octavo año, estancándose en el nivel B2 para una gran parte de encuestados. Después de 8 años del estudio, la mayoría de los participantes (69,2 %) alcanzan el nivel C1. Para confirmar esta concordia y conocer el nivel de correlación, volvemos a utilizar el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168).

Tabla 93. Resultados de correlación de Spearman entre el tiempo del estudio y el nivel de la expresión y la interacción orales

Variable	Coeficiente de Spearman	Sig. (p)
Tiempo del estudio - Expresión oral	0,836	0,000
Tiempo del estudio - Interacción oral	0,823	0,000

Con los coeficientes de Spearman mayores de 0,8, se establece una correlación muy buena y positiva tanto entre el tiempo de estudio y el nivel de la expresión oral como entre el tiempo de estudio y el nivel de la interacción oral. Además, la significación es inferior a 0,05, por lo que podemos confirmar la correlación.

2.5.3 La estancia en países hispanohablantes

La posible estancia en países hispanohablantes también constituye un factor importante de cara al dominio de las destrezas orales, porque el ambiente de inmersión crea situaciones auténticas de comunicación, en las cuales no solo practican tanto la expresión e interacción orales como la comprensión oral, sino que también aprenden conocimientos pragmáticos. Por tanto, suponemos que la posible estancia en países hispanohablantes beneficia la expresión y la interacción orales. Para verificar esta hipótesis, llevamos a cabo la prueba Mann-Whitney (Moreno González, 2008: 214) para muestras independientes y calculamos las estadísticas descriptivas, con el fin de comparar los niveles entre los dos grupos: encuestados que sí cuentan con estancia en países hispanohablantes y encuestados que no (en adelante, Sí y No).

De acuerdo con los datos, 98 encuestados-cerca de un 62 %-han estado o están en países hispanohablantes. Según las informaciones que se rellenan, las causas son variables. Por un lado, la mayoría, casi el 82 % de los 98, va al extranjero para estudiar, se incluyen aquí los que cursan estudios de grado, de intercambio, de máster y de doctorado, así como los que realizan cursos de aprendizaje del español en colegios de idiomas. Por este motivo, casi todos eligen España como país destino, aunque también hay unos pocos encuestados que realizan el intercambio en México. Por el otro, cerca de 22 % de los 98 ha vivido alguna estancia en países hispanohablantes debido a viajes de negocios o por trabajo: en estos casos aparecen en la lista todos los países latinoamericanos que tienen el español como lengua oficial y más el país Guinea Ecuatorial. En cuanto a la estancia por niveles, mostramos los datos en el siguiente gráfico:

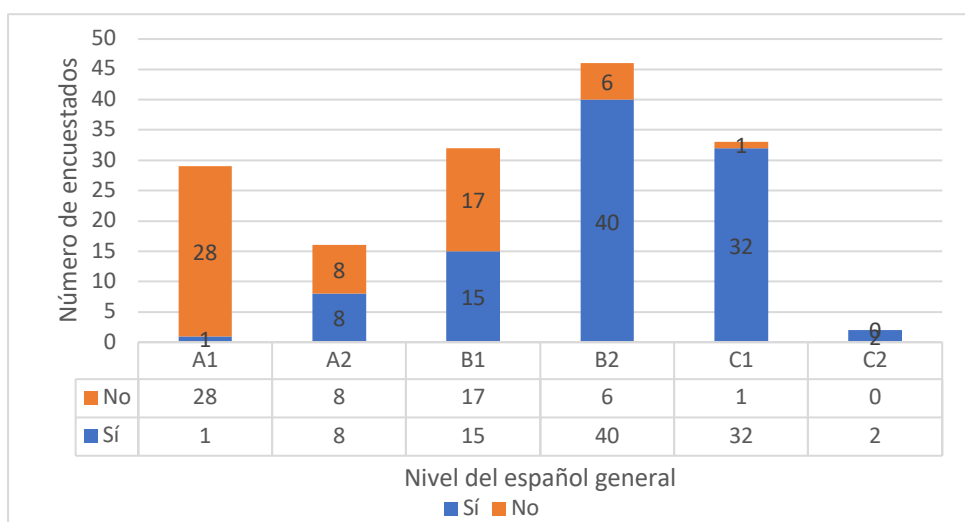


Gráfico 14. Posible estancia en países hispanohablantes por niveles

Para comparar la diferencia, seleccionamos los participantes de A2 y B1 (nivel general del español) como objeto de estudio, puesto que, por un lado, si estudiamos esta cuestión con todos los encuestados, lógicamente, los que llevan más tiempo aprendiendo español disponen de mayor posibilidad de estancia y del nivel más alto, así que el “tiempo del estudio de español” será una variable interferente; por otro lado, en estos niveles, la cantidad de encuestados pertenecientes a los dos grupos comparativos es similar. Así que, en total, el grupo “sí” abarca 23 encuestados, y el grupo “no”, 25. A continuación, mostramos los resultados de la prueba

Mann-Whitney:

Tabla 94. Resultados de la prueba Mann-Whitney para comparar el nivel de la expresión e interacción orales entre los participantes que sí poseen estancia en países hispanohablantes y los que no

Concepto	Variable comparada	Rango promedio	Sig. (<i>p</i>)
Expresión oral	Sí	27	0,189
	No	22,2	
Interacción oral	Sí	29,72	0,007
	No	19,7	

Según la prueba, la significación (valor *p*) es mayor de 0,05 en el caso de la expresión oral, por lo que aceptamos la hipótesis nula que estipula que no existe diferencia significativa entre las dos variables comparadas. En cuanto a la interacción oral, con el valor *p* inferior a 0,05, confirmamos que el nivel de los encuestados que cuentan con estancia en países hispanohablantes difiere de manera significativa de los que no. Además, en ambos casos, el rango promedio del grupo “sí” es mayor que el del grupo “no”, lo cual concuerda con nuestra suposición inicial.

Después de verificar la influencia de la posible estancia en la expresión oral y la interacción, pasamos a estudiar si existe correlación entre la duración de la estancia y el nivel de la expresión e interacción orales. En cuanto a los años concretos de la estancia, se observa una distribución relativamente equilibrada. Los datos concretos los mostramos abajo:

Tabla 95. Período de estancia en países hispanohablantes

Período de estancia	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
$P \leq 1$ año	1	2	6	13	5	1	27
$1 < P \leq 2$ años	0	2	3	12	7	0	24
$2 < P \leq 3$ años	0	2	5	6	6	0	19
$P > 3$ años	0	2	1	9	14	1	28
Total	1	8	15	40	32	2	98

Para verificar la relación, no se puede utilizar el conjunto (98 encuestados que cuentan con estancia en países hispanohablantes) como objeto de estudio, como hemos indicado antes, los que llevan más tiempo aprendiendo español disponen de mayor posibilidad de estar más tiempo en países hispanohablantes, y al mismo tiempo, de poseer nivel más alto. Por tanto, seleccionamos los niveles B2 y C1, cuya cantidad es relativamente mayor, con el fin de estudiar la correlación entre el nivel de expresión e interacción orales y el período de estancia respectivamente. Para ello, aprovechamos el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168), estableciendo la hipótesis nula de que no existe correlación lineal. Mostramos los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 96. Resultados de correlación Spearman entre el período de estancia y el nivel de la expresión e interacción orales

Nivel	Variable	Coefficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
B2	Expresión oral - Período de estancia	- 0,185	0,252
	Interacción oral - Período de estancia	0,058	0,732
C1	Expresión oral - Período de estancia	0,428	0,015
	Interacción oral - Período de estancia	0,099	0,591

Según los datos obtenidos, solo existe correlación lineal entre el período de estancia y la expresión oral en C1, con el valor *p* menor de 0,05. Además, el coeficiente de Spearman indica que la correlación que se ha establecido es moderada y positiva. Por tanto, en este caso podemos confirmar en gran medida que, cuanto más tiempo permanezcan en países de habla hispana, mejor será su expresión oral, y viceversa. Sin embargo, en los otros tres casos, no se puede sacar tal conclusión con la significación mayor de 0,05 y el coeficiente muy cercano a 0.

2.5.4 La frecuencia del uso del español hablado en trabajo

Entre todos los encuestados, hay 38 que trabajan en algún ámbito relativo al español. Entre ellos, más de la mitad (66 %) utiliza el español hablado con frecuencia (normalmente y casi siempre) mientras que cerca de un 34 % dispone de menos ocasiones (rara vez y a veces) en las que deba expresarse oralmente en español. En cuanto al nivel de la interacción y la

interacción orales autoevaluado por estos encuestados, varía mucho, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 97. Frecuencia del uso del español hablado en el trabajo

Concepto	Frecuencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	Porcentaje (%)
Expresión oral	Rara vez	0	1	1	4	1	0	7	18,4
	A veces	0	0	1	5	0	0	6	15,8
	Normalmente	0	1	0	3	6	0	10	26,3
	Casi siempre	0	1	3	7	3	1	15	39,5
Total		0	3	5	19	10	1	38	100
Interacción oral	Rara vez	0	1	1	4	1	0	7	18,4
	A veces	0	0	2	3	1	0	6	15,8
	Normalmente	0	0	1	5	4	0	10	26,3
	Casi siempre	0	1	3	7	4	0	15	39,5
Total		0	2	7	19	10	0	38	100

Para estudiar si la práctica del español hablado en el trabajo puede mejorar el nivel de destrezas orales, llevamos a cabo la prueba Mann-Whitney (Moreno González, 2008: 214), a fin de comparar el nivel de los dos grupos según tengan que “utilizar español hablado mucho en trabajo” y “utilizar poco”, así como la prueba de correlación Spearman, con el fin de conocer la relación entre la frecuencia del uso del español hablado en trabajo y el nivel de la expresión e interacción orales. A continuación, mostramos los resultados de las dos pruebas respectivamente:

Tabla 98. Resultados de la prueba Mann-Whitney para comparar el nivel de la expresión e interacción orales a partir de la frecuencia del uso del español hablado en trabajo

Concepto	Variable comparada	Rango promedio	Sig. (p)
Expresión oral	Poco	16,04	0,257
	Mucho	21,30	
Interacción oral	Poco	16,88	0,134
	Mucho	20,86	

A la vista de las cifras, la significación (valor p) es mayor de 0,05 tanto en el caso de la

expresión oral como en la interacción oral, por lo que aceptamos la hipótesis nula que estipula que no existe diferencia significativa entre las dos variables comparadas. Sin embargo, el rango promedio presenta diferencia, lo que indica que los participantes que usan el español hablado con frecuencia en trabajo sí disponen de nivel promedio más alto que los que no lo utilizan a menudo.

Tabla 99. Resultados de correlación Spearman entre la frecuencia del uso del español hablado y el nivel de la expresión e interacción orales

Variable	Coefficiente de Spearman	Sig. (p)
Expresión oral - Frecuencia del uso	0,094	0,575
Interacción oral - Frecuencia del uso	0,080	0,613

Según los datos obtenidos, con los valores p mayores de 0,05, aceptamos la hipótesis nula de que no existe correlación lineal entre la frecuencia del uso del español hablado y el nivel de la expresión e interacción oral. Además, ambos valores del coeficiente de Spearman son muy pequeños, lo que indica que la correlación que se ha establecido en los dos casos es baja, pero positiva.

3. Conclusión

A la vista de estos datos analizados, podríamos afirmar varias cuestiones. Al comparar el nivel general del español y el nivel específico de la expresión e interacción orales, confirmamos a través del cálculo de las medias y la prueba de Mann-Whitney que el nivel promedio de este último es inferior al primero. En otras palabras, bastantes encuestados consideran que las destrezas orales constituyen un aspecto relativamente débil dentro de la competencia integral. Hay que indicar de nuevo que esta conclusión la obtenemos sin tener en cuenta el nivel A1 y el C2 debido a la escasez de datos.

En cuanto a los problemas fonético-fonológicos a los que deben enfrentarse los estudiantes sinohablantes, destacan la confusión entre las consonantes oclusivas sonoras (b /b/, d /d/, g /g/) y sordas (p /p/, t /t/, ck /k/) y la pronunciación no natural de vibrantes (r /r/, rr /r/)

en todos los niveles. Además, la confusión de alófonos de consonantes, la desatención al enlace y la sinalefa y la entonación inadecuada también constituyen problemas para la mayoría de encuestados del nivel A1. Todos estos presentan una tendencia a bajar a medida que aumenta el nivel general del español, aunque algunos descienden siempre paulatinamente, mientras que otros algunos van también en descenso, pero con virajes y ascensos repentinos.

Respecto a los problemas centrados en la expresión e interacción orales, destaca el del vocabulario y la fraseología insuficientes, cuyo porcentaje se mantiene por encima de todos los demás en todos los niveles estudiados. Además de este, la fluidez, la comprensión oral y la nerviosidad mejoran despacio con el aumento del nivel y siguen constituyendo problemas graves en niveles altos.

Refiriéndonos a los cinco aspectos más evaluados en la oralidad (el enlace, la corrección, la fluidez, la coherencia y la interacción), obtenemos el grado promedio de su dominio a través del cálculo de la media. Entre ellos, la fluidez es lo que dominan peor los encuestados, seguido por el alcance, la corrección y la coherencia; sin embargo, logran un mejor dominio sobre la interacción, que es el aspecto con la media más alta.

Además, también hemos analizado las influencias de distintas variables en las destrezas orales. Comprobamos que la formación académica y el tiempo que llevan estudiando español son factores relevantes para mejorar la expresión e interacción orales y que existe correlación positiva y muy buena entre ellos. Además, la estancia en países hispanohablantes contribuye a mejorar el nivel de la expresión y el de la interacción orales al comparar el rango promedio y la media, aunque la prueba solo confirma la contribución significativa en el segundo caso. Asimismo, confirmamos correlación lineal positiva y moderada entre el período de estancia y la expresión oral de los participantes del nivel C1. Sin embargo, con los participantes de B2, no podemos llegar a la misma conclusión de que cuanto más tiempo permanezcan en países de habla hispana, mejor será su expresión e interacción orales. Otra variable que suponíamos que mejora las destrezas orales es el uso frecuente del español hablado en el trabajo. Las pruebas que hemos realizado muestran que los participantes que usan el español hablado con frecuencia en trabajo sí disponen de nivel promedio más alto que los que no lo utilizan a menudo, pero la

diferencia no es significativa según la prueba de Mann-Whitney. Además, la correlación entre la frecuencia del uso del español hablado y el nivel de la expresión e interacción oral es positiva, pero no lineal y con nivel muy bajo.

Por último, cabe señalar los insuficientes que hemos detectado al analizar el cuestionario. Por un lado, como el nivel de la expresión e interacción orales es autoevaluado por los encuestados, no puede presentar el nivel cien por cien real en algún sentido. Así que las conclusiones obtenidas sobre la influencia de las distintas variables en las destrezas orales, sobre todo la estancia en países hispanohablantes y el uso del español hablado en trabajo, quedan pendientes de ser confirmadas con más experimentos. Por el otro, para limitar las otras variables que tengan posibles influencias en algunas pruebas, las muestras que elegimos para esta cuestión son pocas. La cantidad de muestras también puede afectar a los resultados. Por tanto, para obtener conclusiones más afirmativas, sería necesario incrementar el número de muestras.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LA PRUEBA DEL ENLACE

Como hemos mencionado en el capítulo II, en español, el fenómeno del enlace de naturaleza fonética es omnipresente, pero en chino, se ve menos posibilidad de formar enlace debido a la limitación de la estructura silábica y a la articulación clara, la enunciación precisa y la melodía completa con tono de cada sílaba fuerte bien marcado. Debido a esta transferencia de rasgos rítmicos desde la lengua tonal, el aprendiz sinohablante tiende a articular palabras o caracteres por separado, con pausa y sin enlace también en español, intentando procurar pronunciar cada sílaba de manera precisa y completa sin tener en cuenta el enlace formado dentro del mismo grupo fónico (Bega González, 2014: 122; Cortés Moreno, 2009: 189; Cortés Moreno, 2014: 180; Planas, 2009: 12). Como consecuencia, las resilabaciones y las modificaciones fonéticas pueden constituir obstáculos para los estudiantes sinohablantes del español tanto en la comprensión oral como en la expresión oral. Por un lado, el hecho de que las nuevas sílabas construidas a través de la resilabación puedan sonar distintas a las palabras originales, así como que el enlace y la disminución silábica en algunos casos aceleren más la articulación del español dificultará más la comprensión oral, sobre todo, en la percepción correcta y la discriminación precisa de los términos léxicos (López García, 2002: 70; Lorenzo, 1980: 201; Domínguez González, 2008: 45; Santamaría Busto, 2007: 962). Por otro lado, las nuevas agrupaciones de segmentos fronterizos y la reestructuración prosódica influirán en el ritmo y la fluidez de la producción oral (Hieke, 1984: 352; Uribe Guarín, 2013: 82; Luján Atienza, 1999: 192; Planas, 2013: 67). Por tanto, en este capítulo, diseñamos un experimento sobre la percepción y la realización del enlace por parte de los estudiantes sinohablantes. A través del análisis, nos proponemos investigar la influencia del enlace en la discriminación léxica, conocer las situaciones de la realización del enlace, explorar la relación entre la percepción y la realización del enlace y estudiar la posible influencia de la enseñanza y la conciencia del encadenamiento y la sinalefa en su percepción y realización.

Cabe volver a indicar que el término “enlace” que utilizamos en el presente trabajo es una denominación conjunta, que abarca el “encadenamiento con consonantes” y la “sinalefa”.

1. Metodología

Como se ha mencionado en el estudio contrastivo sobre el enlace, suponíamos que la resilabación y las modificaciones fonéticas, como fenómenos no existentes en chino mandarín, pueden constituir nuevos obstáculos tanto en la comprensión oral como en la expresión oral para los alumnos chinos. Por un lado, el hecho de que las nuevas sílabas construidas a través de la resilabación puedan sonar distintas a las palabras originales y el hecho de que el enlace y la disminución silábica en algunos casos aceleren más la articulación del español dificultarán más la comprensión oral, sobre todo en la percepción correcta y la discriminación precisa de las palabras. Por otro lado, las nuevas agrupaciones de segmentos fronterizos y la reestructuración prosódica influirán en la fluidez y el ritmo de la producción oral.

Tomando esto como hipótesis, diseñamos un experimento sobre el enlace (véase el Anexo III). Está compuesto por dos pruebas: un dictado y una lectura en voz alta. Además, cuenta con cuatro preguntas sobre la enseñanza y la conciencia del enlace. En general, tiene como objetivo principal estudiar las siguientes cuestiones:

1. La percepción del enlace por los estudiantes sinohablantes.
2. La influencia del enlace en la discriminación léxica.
3. El impacto de la enseñanza y la conciencia del enlace sobre la discriminación léxica.
4. La realización del enlace por los estudiantes sinohablantes.
5. El impacto de la enseñanza y la conciencia del enlace sobre la realización del enlace.
6. La influencia del enlace en la fluidez.

1.1 El perfil de los participantes

El experimento está dirigido a los estudiantes sinohablantes que han aprendido español como lengua extranjera en China. En total, se lleva a cabo entre 40 participantes. Entre ellos, 20 son del nivel B2, y 20, del nivel C1. La edad está comprendida entre los 20 y los 28 años.

Además de los datos personales, también recogemos informaciones sobre la enseñanza

del enlace que han recibido y su propia percepción de este fenómeno mediante cuatro preguntas adjuntas en el experimento (Véase el Anexo III). Para ello, tienen que elegir entre cuatro opciones de descripciones de la exigencia y la actitud por parte de profesores sobre el encadenamiento con consonantes y sobre la sinalefa, así como la propia conciencia al respecto por parte de estudiantes. A continuación, mostramos los resultados en las siguientes tablas:

Tabla 100. La enseñanza del enlace en el aula

Enseñanza del enlace	Encadenamiento con consonantes		Sinalefa	
	Frecuencia	Porc. (%)	Frecuencia	Porc. (%)
No explicar	4	10	6	15
Explicar, no exigir	25	62,5	29	72,5
Explicar y exigir, no corregir	10	22,5	4	10
Explicar, exigir y corregir	1	5	1	2,5
Total	40	100	30	100

Según las estadísticas del cuestionario, son muy pocos los encuestados que no reciben la enseñanza del enlace con consonantes y la sinalefa en el aula de ELE, con porcentajes respectivos de 10 % y 15 %. Más de la mitad señala que los profesores explican estos fenómenos, pero no les exigen realizarlos ni se los corrigen. Además, cerca del 22,5 % explica y exige, pero no rectifica la realización del encadenamiento con consonantes, mientras que, en el caso de la sinalefa, cerca del 10 %. En resumen, a la mayoría de los encuestados, les han enseñado el enlace de ambos tipos, pero no les han exigido ni corregido la realización. A continuación, veamos mediante la siguiente tabla si ellos mismos son conscientes de la realización del enlace.

Tabla 101. La conciencia sobre la realización del enlace

Conciencia del enlace	Encadenamiento con consonantes		Sinalefa	
	Frecuencia	Porc. (%)	Frecuencia	Porc. (%)
No saber las reglas	4	10	11	27,5
Saber las reglas,	29	72,5	27	67,5

Realizar el enlace a veces				
Saber las reglas, Realizar el enlace a menudo	7	17,5	1	2,5
Saber las reglas, Realizar el enlace siempre	0	0	1	2,5
Total	40	100	40	100

En cuanto a la conciencia sobre la realización del enlace, la mayoría de los encuestados, un 72,5 % en el caso del encadenamiento con consonantes y un 67,5 %, en sinalefa, muestran que saben las reglas relativas al fenómeno, pero solo de vez en cuando pronuncian con enlace. Solo siete participantes entre los cuarenta realizan el enlace con consonantes a menudo, y uno, en el caso de la sinalefa. Además, hay más encuestados (27,5 %) que no saben las reglas de la sinalefa que los encuestados (10 %) que no conocen el encadenamiento con consonantes. En fin, aunque la mayoría sepa las reglas del enlace, no suele realizarlo.

1.2 La prueba y su análisis

El experimento respecto al enlace está compuesto por dos pruebas: un dictado y una lectura en voz alta. Se lleva a cabo de forma online a través de la aplicación Estrella de Examen³¹. A continuación, explicamos respectivamente en qué consisten las dos pruebas y el procedimiento de su análisis.

1.2.1 La prueba del dictado

El dictado consiste en rellenar doce frases en un texto, cada una es articulada con varios enlaces en la audición. El contenido del texto que elegimos trata de una conversación diaria entre dos amigos (Véase el Anexo III), así que su registro favorece al habla relajada y la realización del enlace. Los participantes pueden escuchar la audición en forma de frase por frase durante como máximo cuatro veces y rellenar los huecos sin límites del tiempo. Además,

³¹ Nombre traducido del chino Kaoshixing por la autora de esta tesis. Se trata de una plataforma o una aplicación destinada a llevar a cabo capacitaciones y evaluaciones. La página web: <https://www.kaoshixing.com/>

cabe indicar que la audición proviene de un ejercicio de nivel B1³², aunque el experimento está dirigido a estudiantes de nivel B2 y C1, porque suponemos que discriminar palabra por palabra es más difícil que capturar el significado general de la audición. Mediante el análisis estadístico de los errores relacionados con el enlace que comenten los participantes, intentamos conocer la situación general de la percepción del enlace por los estudiantes sinohablantes.

Para analizar los datos recogidos del dictado, utilizamos el SPSS, que es una plataforma de software estadístico. Mediante los siguientes estadísticos descriptivos y pruebas estadísticas, intentamos obtener respuestas a las preguntas de investigación:

Análisis con estadísticos descriptivos (Moreno González, 2008: 65): análisis destinado a calcular la frecuencia y el porcentaje de errores totales de cada nivel y errores cometidos en cada tipo de enlace, con el fin de conocer la percepción general del enlace por los estudiantes sinohablantes.

Prueba T para muestras independientes (Moreno González, 2008: 105): prueba destinada a comparar las diferencias entre el grupo B2 y el grupo C1 en cuanto a las muestras con distribución normal. Establecemos la hipótesis nula (H_0) de que las dos muestras no están relacionadas, si el nivel de significación (valor p) obtenido es bajo 0,05, podemos rechazar esta hipótesis nula.

Prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes (Moreno González, 2008: 214): prueba destinada a comparar las diferencias entre el grupo B2 y el grupo C1 en cuanto a las muestras que no cuentan con distribución normal. Del mismo modo que podemos aceptar la hipótesis nula (H_0) de que las dos muestras no están relacionadas si el valor p obtenido es mayor a 0,05.

Coefficiente de correlación de Spearman (Moreno González, 2008: 168): prueba utilizada para comprobar el nivel de correlación entre las variables ordinales y las variables continuas cuya distribución no posee normalidad. Para la interpretación del resultado, si el coeficiente

³² Ejercicio de comprensión auditiva de libro Preparación al diploma de español Nivel B1, p. 127.

obtenido es positivo, indica que hay una correlación positiva entre las variables; si el valor es igual a cero indica que no hay correlación; si el valor es negativo, indica que hay una correlación inversa. Además, si el coeficiente va entre 0 y 0,2, la correlación es mínima; si va entre 0,2 y 0,4, es una correlación baja; si va entre 0,4 y 0,6, es una correlación moderada; entre 0,6 y 0,8, una correlación buena; finalmente, entre 0,8 y 1, es una correlación muy buena. Esto mismo se aplica en negativo. Además, si el nivel de significación (valor p) es mayor de 0,05, aceptamos la hipótesis nula que estipula que no existe correlación significativa entre las variables comparadas.

Coefficiente de correlación de Pearson (Moreno González, 2008: 167): prueba destinada a comprobar si existe correlación entre las variables que disponen de distribución normal. La interpretación del resultado es igual que el coeficiente de correlación de Spearman.

1.2.2 La prueba de la lectura en voz alta

En la prueba de la lectura en voz alta (Véase el Anexo III), los participantes leen y graban las mismas doce frases. Como hemos mencionado, cada frase contiene varios enlaces. En el capítulo destinado al estudio contrastivo, hemos clasificado el enlace del español en dos tipos principales. Entre ellos, el enlace formado por consonantes y vocales resulta más fácil de percibir por el oído, puesto que se produce la resilabación explícita. En cuanto a las secuencias vocálicas y el encadenamiento de consonantes homogéneas, no es sencillo distinguir si se forma enlace fonético en algunos casos debido a la rapidez de la articulación. Además, las diferencias entre vocales en cuanto a la duración y la intensidad no son tan notables y perceptibles. Por tanto, nos valemos del Software Praat, que es una aplicación dedicada a analizar el habla en el ámbito fonético-fonológico, con el fin de obtener resultados más precisos.

Para determinar si se realiza el enlace de cada tipo, establecemos algunos criterios basados en el oscilograma y el espectrograma. Pero antes de eso, cabe ofrecer algunas explicaciones relacionadas (Boersma y Van Heuven, 2001: 341). En las siguientes figuras, se muestran yendo de arriba abajo: el oscilograma (forma de onda), el espectrograma con una curva de intensidad superpuesta (la amarilla) y tres formantes (los puntos rojos), y el etiquetado (TextGrid)

representado en tres Tier denominados “segmentos”, “sílabas” y “palabras”, en el que se transcriben, los segmentos vocálicos y consonánticos, las sílabas y las palabras completas de la locución. El etiquetado lo realizamos según las explicaciones sobre la representación espectral de la fonética española de Bernal, Gómez y Bobadilla (1999). En el oscilograma, el eje vertical representa la amplitud del habla y el eje horizontal es el tiempo, y podemos observar la intensidad, la duración, las pausas, la velocidad de elocución y el ritmo y otras características fónicas. El espectrograma representa las variaciones de frecuencias en el eje vertical y la amplitud en el nivel de gris a lo largo del tiempo que también se muestra por el eje horizontal. Asimismo, se ven los mismos factores fónicos mencionados en este gráfico tridimensional. Además, la curva de intensidad refleja más explícitamente el cambio de la amplitud o la energía sonora cuya variación es representada por el eje vertical (Duarte y Alejandro, 2014: 25). Por último, en las partes inferiores de las figuras, se indica el tiempo o la duración con mucha exactitud. A continuación, explicamos el procedimiento del análisis de los seis subtipos de enlace con ejemplos correspondientes.

1) Análisis del encadenamiento entre consonante y vocal

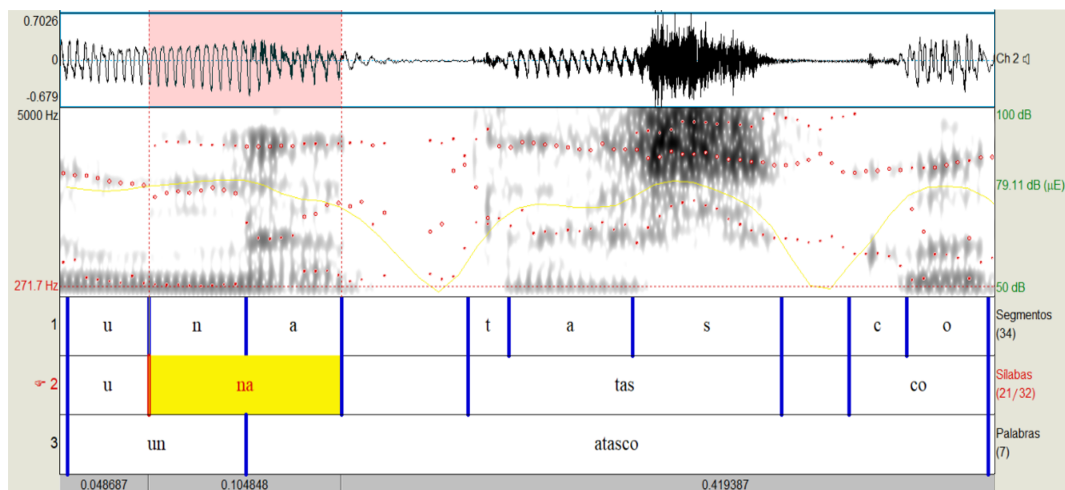


Figura 2. Ejemplo de análisis de rasgos fónicos en Praat de “un atasco”

Para confirmar la realización del encadenamiento entre consonante y vocal, en primer lugar, hace falta observar el oscilograma o el espectrograma para comprobar si se produce interrupción entre los dos segmentos en contacto. En el caso de que no exista pausa, todavía se

requiere verificar por el oído si se resilabea y por el oscilograma si hay solo una protuberancia correspondiente a la nueva sílaba formada. Por ejemplo, la figura de arriba muestra que se articulan los segmentos “n” y “a” de manera continua, pero esto no garantiza la realización del enlace, ha de observar la protuberancia del oscilograma y escuchar si se forma una nueva sílaba “na” y se pronuncia como [u.na.'taʃ.ko] en lugar de [un.a.'taʃ.ko].

2) Análisis del encadenamiento de dos consonantes homogéneas

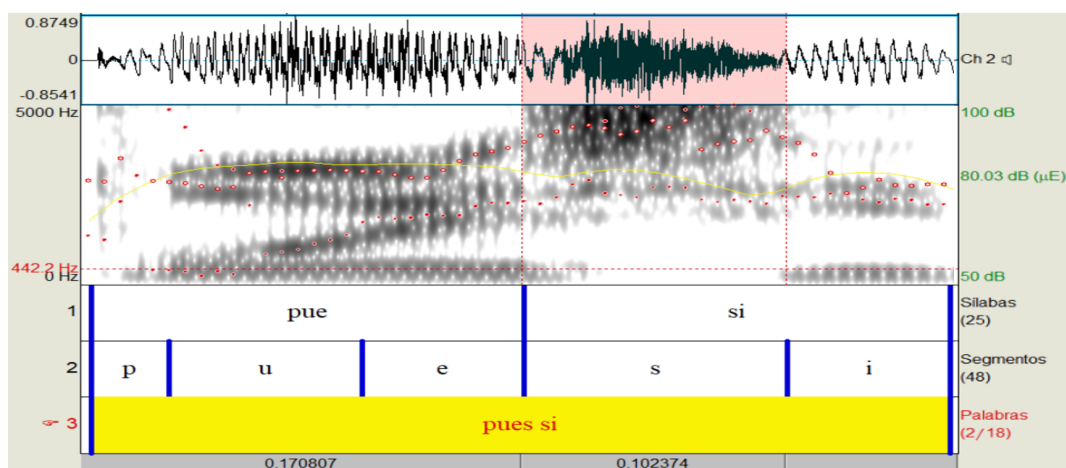


Figura 3. Ejemplo de análisis de rasgos fónicos en Praat “pues si”

Para confirmar la realización del encadenamiento de dos consonantes homogéneas, principalmente observamos la duración y la pausa de los segmentos consonánticos en contacto. Por ejemplo, en la figura mostrada arriba, la ininterrupción de la onda en el oscilograma representa la articulación continua sin pausa entre “pues” y “se”. El continuo bloque gris en el espectrograma etiquetado de “s” (la parte seleccionada) supone que se pronuncia solo una vez este fonema con una articulación un poco alargada. Además, aunque la curva de intensidad desciende un poco a lo largo de pronunciar “s”, no presenta concavidad, la cual supondría que se pronunciaría dos veces el mismo segmento. Por tanto, determinamos que se ha realizado el enlace entre dos consonantes homogéneas articulando solo una “s”.

3) Análisis de la sinalefa con diptongo

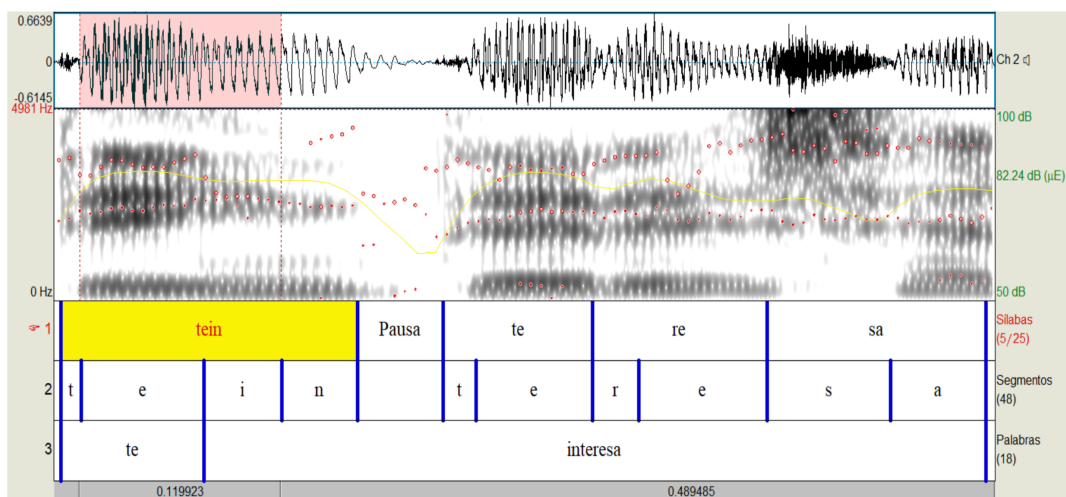


Figura 4. Ejemplo de análisis de rasgos fónicos en Praat de “te interesa”

En el caso de la sinalefa con diptongo, se requiere verificar si existe pausa entre las dos vocales en contacto, mostrada como la interrupción en el oscilograma y el espectrograma y la concavidad en la curva de intensidad, así como comparar la intensidad y la duración de las vocales. Como hemos mencionado en la parte teórica, al producirse la sinalefa con diptongo, una vocal abierta y una cerrada o dos vocales cerradas diptongan. Por tanto, la más cerrada reduce la duración y la intensidad. En el ejemplo “te interesa”, por un lado, no existe pausa entre “e” y “i”, por el otro, se puede observar a través del etiquetado que la “i” dura menos tiempo y se relaja más. Por eso, confirmamos la realización de la sinalefa con diptongo.

4) Análisis de la sinalefa con hiato

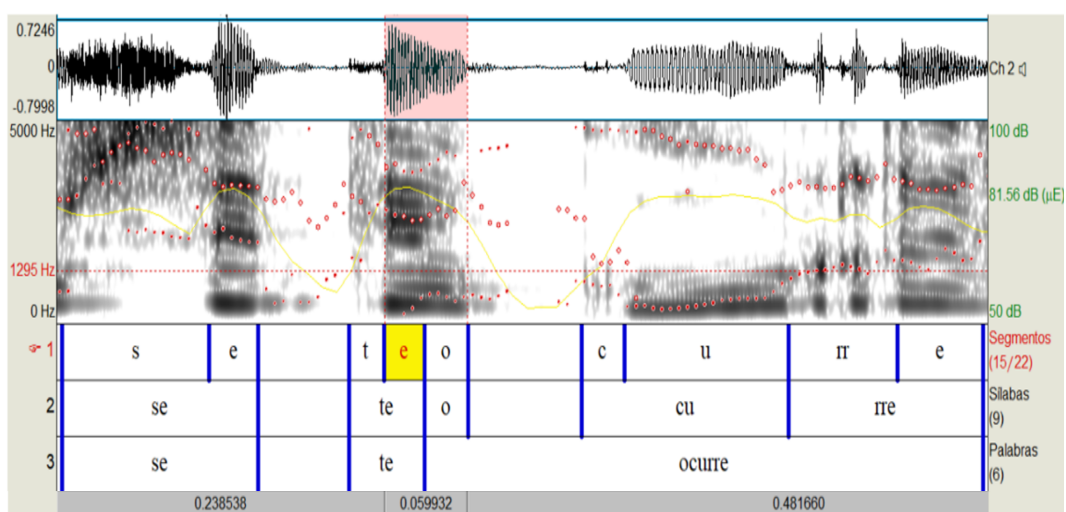


Figura 5. Ejemplo de análisis de rasgos fónicos en Praat de “se te ocurre”

En cuanto a la sinalefa con hiato, igualmente requieren verificar si existe pausa entre las dos vocales en contacto y comparar su intensidad y duración. Pero en este caso, ambas son vocales abiertas. Para confirmar la realización de la sinalefa con hiato, la “e” y la “o” suelen reducir su duración y relajarse frente a la “a”, cuya apertura es máxima si todas las vocales continuas son átonas. Aunque la solución también depende del orden en el que aparezcan además del carácter de los sonidos implicados (RAE y ASALE, 2009: § 8.9m). En el ejemplo “se te ocurre”, no existe pausa, además, la “e” y la “o”, que son vocales medias, cuentan con la duración similar, pero la primera posee mayor intensidad según la curva. También, confirmamos la realización.

5) Análisis de la sinalefa de tres vocales

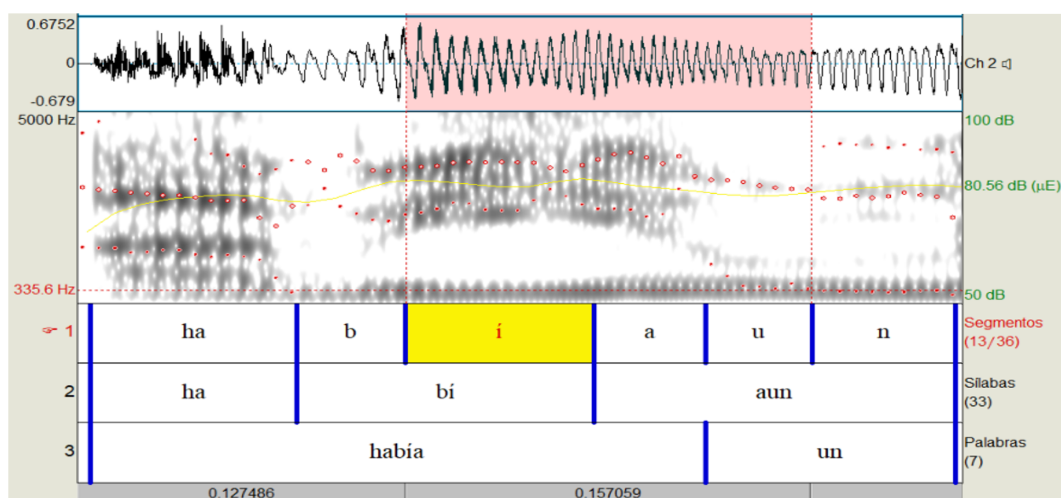


Figura 6. Ejemplo de análisis de rasgos fónicos en Praat de “había un”

En el caso de la sinalefa de tres vocales, de la misma manera, observamos la continuidad, la intensidad y la duración de las tres vocales en contacto. Tal y como muestra la figura, no existe interrupción en el oscilograma y el espectrograma ni concavidad en la curva de intensidad, además, la “í” dura más tiempo y es más intensiva que la “a” y la “u”, puesto que es tónica, así que confirmamos la realización.

6) Análisis de la sinalefa de dos vocales homogéneas

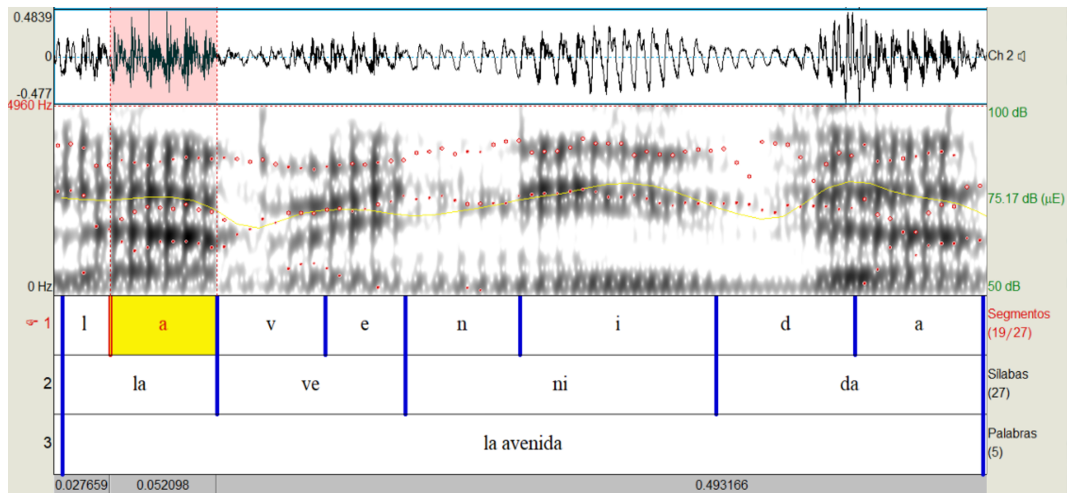


Figura 7. Ejemplo de análisis de rasgos fónicos en Praat de “la avenida”

Para confirmar la realización de la sinalefa de vocales iguales, el procedimiento es igual que el del encadenamiento de dos consonantes homogéneas. El criterio principal consiste en que no existe interrupción en ninguno de los dos gráficos, ni la concavidad en la curva de intensidad. Por ejemplo, en la figura mostrada arriba, la ininterrupción de la onda en el oscilograma y el continuo bloque gris representan la articulación continua sin pausa entre “la” y “avenida”, en la que se pronuncia solo una vez el segmento “a”. Por tanto, determinamos que se ha realizado el enlace con omisión de una “a”.

Una vez terminado el trabajo de evaluar las grabaciones, utilizamos la aplicación SPSS para llevar a cabo algunos análisis estadísticos con los datos recopilados. Igualmente, aprovechamos la prueba de Mann-Whitney (Moreno González, 2008: 214) para muestras independientes y el coeficiente de correlación de Spearman.

2. Análisis de la percepción del enlace

En este apartado, intentamos analizar los errores de todos los tipos cometidos por los participantes de ambos niveles a través de estadísticas descriptivas. Además, llevamos a cabo una comparación de la media entre los dos niveles mediante pruebas de SPSS. Por último, estudiamos si la enseñanza y la conciencia del enlace contribuyen a la discriminación léxica o a la reducción de errores relativos al enlace.

2.1 Análisis de los errores cometidos en el dictado

En el capítulo destinado al estudio contrastivo, hemos clasificado el enlace del español en varios tipos: el encadenamiento entre consonantes homogéneas (CC), el encadenamiento entre consonante y vocal (CV), la sinalefa de vocales homogéneas (VV), la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato, la sinalefa con triptongo y la sinalefa de más de dos vocales sin triptongo. En el análisis de la prueba del dictado, descartamos el penúltimo, puesto que en raros casos se produce esta combinación.

Ante todo, mostramos esta siguiente tabla con el fin de presentar en general las estadísticas de los errores del enlace que cometen los participantes. Los datos más detallados se pueden consultar en el Anexo V.

Tabla 102. La frecuencia y el porcentaje de los errores del enlace

Tipo de enlace	Número en texto ³³	Errores B2		Errores C1		B2 y C1	
		Fr. ³⁴	Por. (%)	Fr.	Por. (%)	Fr.	Por. (%)
Encadenamiento CV	13	142	54,6	93	35,8	235	45,2
Encadenamiento CC	2	9	22,5	1	2,5	10	12,5
Sinalefa con diptongo	6	67	55,8	47	39,2	114	47,5
Sinalefa con hiato	10	89	44,5	61	30,5	150	37,5
Sinalefa de tres vocales	4	45	56,3	27	33,8	72	45,0
Sinalefa VV	7	67	47,9	18	12,9	85	30,4

Según los datos, entre los 40 participantes, destacan los errores relativos al encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con diptongo y la sinalefa de tres vocales, con porcentajes entre 40 % y 50 %. Si se observan por separado los errores del nivel B2 y del C1, el porcentaje del primero es superior al último en todos los casos.

A continuación, intentamos analizar todos los tipos de manera más detallada, tomando

³³ El número de cada tipo de enlace que aparece en el texto, el número total será el número mostrado multiplicado por el número de participantes.

³⁴ Frecuencia: el número total de errores cometidos.

como principales indicadores para evaluar el dictado la media de errores, el porcentaje de errores, el número mínimo y el máximo de errores que uno puede cometer. Además, se muestran algunas respuestas ofrecidas por los participantes como ejemplo.

2.1.1 El encadenamiento entre consonante y vocal

Tabla 103. Errores del encadenamiento entre consonante y vocal

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Encadenamiento CV	B2	13	7,1	54,6	0	11
	C1	13	4,65	35,8	0	8
	B2 y C1	13	5,88	45,2	0	11

El encadenamiento entre consonante y vocal supone un gran obstáculo para la discriminación léxica. La tasa de cometer errores del nivel B2 supera al 50 %, mientras que la del C1 desciende en un 20 % aproximadamente. A la vista de las cifras del mínimo y el máximo, cabe señalar que el nivel real respecto a la discriminación de los participantes varía mucho, hay participantes de ambos niveles que no cometen ningún error relativo a este enlace, pero también hay estudiantes que fallan hasta en 11 casos entre los 13 enlaces en el nivel B2, y en el C1, 8 de los 13.

Al prestar atención a cada encadenamiento, tal y como muestra el siguiente gráfico, las combinaciones en las que los participantes cometen más errores tanto en el nivel B2 como en el C1 son “**en** enterarme” (B2: 85 %, C1: 85 %), “los **helados**” (B2: 80 %, C1: 65 %), “los helados **están**” (B2: 85 %, C1: 70 %) y “**echan un** documental” (B2: 90 %, C1: 85 %). Además, se percibe la mayor diferencia entre los dos niveles en “un **atasco**”, un 50 % de los participantes del B2 y un 10 % del C1 cometen errores en este enlace. Sería razonable atribuir la causa al hecho de que los participantes del nivel C1 están más familiarizados con la palabra “**atasco**”.

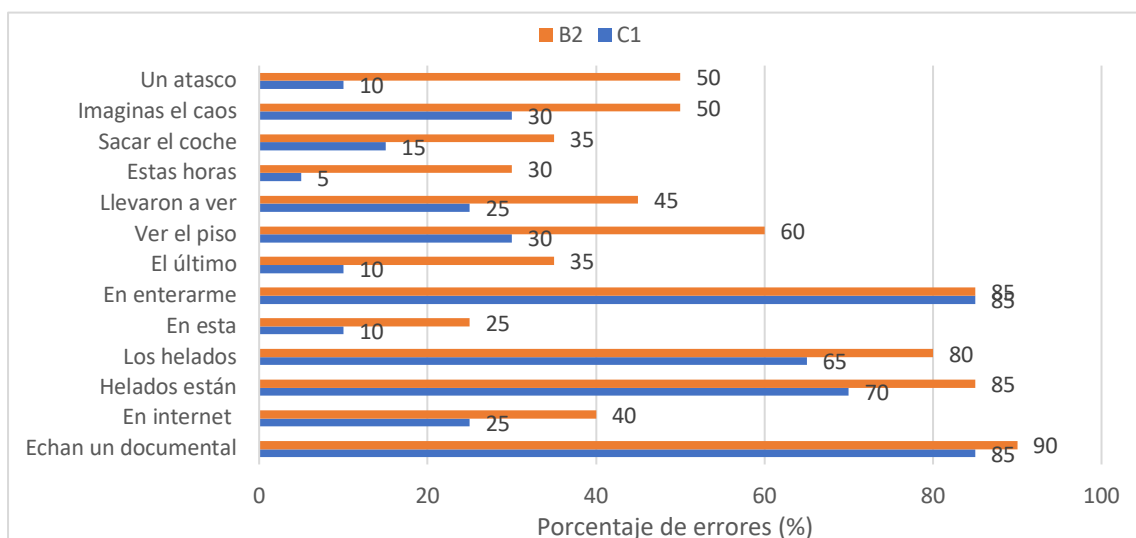


Gráfico 15. Porcentaje de errores del encadenamiento entre consonante y vocal

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos en torno a los enlaces que cuentan con alta tasa de errores. En el caso de “**en enterarme**” (B2: 85 %, C1: 85 %), la mayor dificultad consiste en discriminar la preposición “en”. Encontramos respuestas en las que se omite la preposición “en” (B2: 20 %, C1: 30 %), se sustituye la preposición “en” por “de” (B2: 25 %, C1: 50 %) y “que” (B2: 10 %):

“*pues se ve que es el último enterarme”

“*Pues se ve que si el último de enterarme”

“*Pues sé que si el último que enterarme”

En el caso de “**los helados**” (B2: 80 %, C1: 65 %), la mayoría de los participantes de ambos niveles no logran discriminar este sintagma nominal (B2: 75 %, C1: 35 %), y algunos consiguen escribir la preposición “los” sin percibir “helados” (B2: 5 %, C1: 30 %):

“*En esta...están buenísimos”

“*los xx son buenísimos”

“*los pasteles son buenísimos”

En cuanto a “**los helados están**” (B2: 85 %, C1: 70 %), unos solo logran escribir “helados” y sustituir “están” por “son” (B2: 5 %, C1: 5 %), algunos solo logran discriminar “están” (B2:

10 %, C1: 20 %) y los otros no consiguen oír ni el sustantivo ni el verbo (B2: 70 %, C1: 45 %):

“*los helados son buenísimos”

“*los restos están buenisimos”

“*los ratos (¿) son buenísimos”

En el caso de “echan un documental” (B2: 90 %, C1: 85 %), aparecen muchas respuestas que utilizan el singular del verbo “echa” (B2: 45 %, C1: 65 %) sin discriminar el enlace articulado entre consonante y vocal, unos participantes escriben “hecha” (B2: 15 %, C1: 15 %), y algunos no logran percibir este sintagma verbal (B2: 30 %, C1: 5 %).

“*mañana echa un documental buenísimo en la tele”

“*manana hecha un documento buenisima”

2.1.2 El encadenamiento de consonantes homogéneas

Tabla 104. Errores del encadenamiento de consonantes homogéneas

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Encadenamiento CC	B2	2	0,45	22,5	0	2
	C1	2	0,05	2,5	0	1
	B2 y C1	2	0,25	12,5	0	2

De acuerdo con las cifras, son pocos los que cometen errores en el encadenamiento de consonantes homogéneas, con la tasa de 22,5 % en B2 y 2,5 % en C1. Esto supone que este tipo de enlace no constituye gran obstáculo para la discriminación léxica en ambos niveles. Sin embargo, como el texto solo contiene dos enlaces del tipo CC, esta conclusión que obtenemos aquí queda por confirmar con más datos.

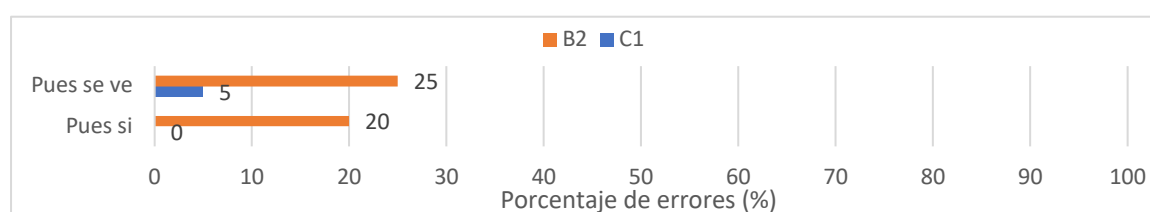


Gráfico 16. Errores del enlace entre consonantes homogéneas

Entre las respuestas con errores en el caso de “pues se ve”, la mayoría se escribe como “pues ve” omitiendo “se”. Es posible que no se discrimine el pronombre debido al enlace formado en la articulación. Lo mismo pasa en el caso “pues si”, la mayoría omite “si” y solo percibe “pues”.

2.1.3 La sinalefa con diptongo

Tabla 105. Errores de la sinalefa con diptongo

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa con diptongo	B2	6	3,4	55,8	1	6
	C1	6	2,4	39,2	0	4
	B2 y C1	6	2,85	47,5	0	6

En cuanto a la sinalefa con diptongo, la tasa de errores del nivel B2 también supera al 50 %, mientras que la del C1 casi llega al 40 %. En este caso, igualmente, los participantes muestran capacidad distinta en cuanto a la discriminación léxica. De acuerdo con las cifras del mínimo y el máximo, hay participantes de B2 que cometen solo un error, pero también hay estudiantes que fallan en todas las sinalefas con diptongo. En el grupo C1, unos no se equivocan en ninguna y algunos cometen cuatro errores como máximo.

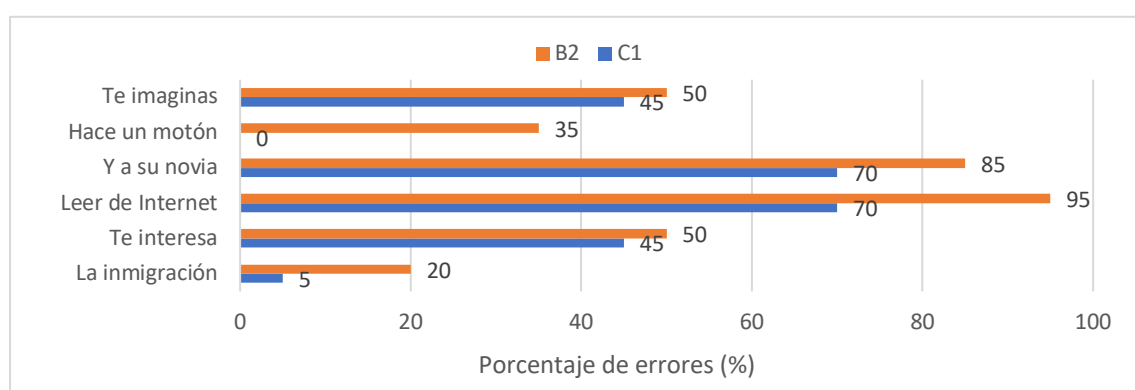


Gráfico 17. Errores de la sinalefa con diptongo

Entre todos estos casos que contienen sinalefa con diptongo, los participantes comenten

más errores en “a él y a su novia” (B2: 95 %, C1: 70 %) y “leer de Internet” (B2: 85 %, C1: 70 %) en ambos niveles de muestra.

Por ejemplo, en el primer caso, muchas respuestas fallan en la discriminación léxica, en ellas aparecen muchas resilabaciones erróneas como “Elia” y “ella” en lugar de “él y a” (B2: 25 %, C1: 40 %). Además, algunos participantes omiten la preposición “a” y la sustituye por la conjunción “con” (B2: 25 %, C1: 40 %). Esto se puede interpretar en que ellos entienden el significado de la frase original, pero no consiguen discriminar la “y”. Igualmente, unos no perciben esta preposición y ofrecen respuestas como “a él y su novia” (B2: 10 %, C1: 10 %). Tal y como muestran los siguientes ejemplos:

“*Me encontré a Elia su novia”

“*me le encontré a el con su novia”

“*Me encontré a él y su novia”

Sobre la expresión “yo odio leer de Internet”, aparecen en las respuestas expresiones distintas como “leer en Internet”, “leer el Internet”, “leer en el Internet”, “leer del Internet” y “leer por el Internet”. Entre ellas destaca la primera, con porcentajes de 25 % en B2 y 60 % en C1. A pesar de que estas respuestas sean variadas, todas manifiestan que no logran percibir la sinalefa con diptongo y recurren a los conocimientos gramaticales para deducir las respuestas.

2.1.4 La sinalefa con hiato

Tabla 106. Errores de la sinalefa con hiato

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa con hiato	B2	10	4,45	44,5	1	9
	C1	10	3,05	30,5	0	6
	B2 y C1	10	3,75	37,5	0	9

Respecto a la sinalefa con hiato, la tasa de errores es más baja que la sinalefa con diptongo, con porcentajes de 44,5 % en B2 y 30,5 % en C1. Sin embargo, también existen enormes

diferencias entre los participantes. Hay participantes de B2 que cometen solo un error, pero también hay estudiantes que solo aciertan con una sinalefa. Mientras que en C1, unos no se equivocan en ninguna y algunos cometen seis errores como máximo. Ahora, pasamos a ver las situaciones de todas las sinalefas con hiato a través del siguiente gráfico.

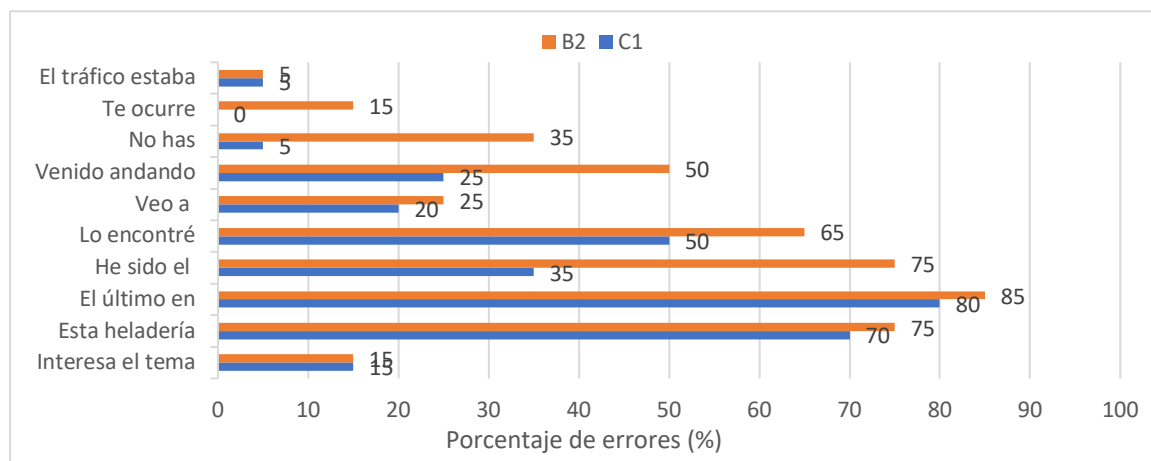


Gráfico 18. Errores de la sinalefa con hiato

Los errores que cometen más los participantes en torno a la sinalefa con hiato son “el último en enterarme” (B2: 85 %, C1: 80 %) y “esta heladería” (B2: 75 %, C1: 70 %) tanto en el nivel B2 como en el C1.

En cuanto a la sinalefa “el último en enterarme” (B2: 85 %, C1: 80 %), algunos participantes no perciben la preposición “en” y solo escriben “el último enterarme” (B2: 40 %, C1: 25 %), y unos sustituyen “en” por “de” (B2: 10 %, C1: 50 %). Por ejemplo:

“*he sido el último enterarme”

“*he sido el último de enterarme”

Sobre el sintagma nominal “esta heladería” (B2: 75 %, C1: 70 %), la sinalefa de hiato se realiza muy rápido en la audición. Un 15 % de B2 y un 40 % de C1 no logran percibir el sonido del inicio /e/ de la palabra “heladería” dando respuestas como “esta ladería” o “esta latería”. Por el contrario, solo un participante de B2 no percibe la vocal /a/, escribiendo como “este ladería”. Además, unos solo consiguen oír “esta”, o escriben palabras como “ladería”, “aldea”, “galería” y “lotería” en lugar de “heladería”.

2.1.5 La sinalefa de tres vocales

Tabla 107. Errores de la sinalefa de tres vocales

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa de tres vocales	B2	4	2,25	56,3	1	4
	C1	4	1,35	33,8	0	3
	B2 y C1	4	1,8	45	0	4

La sinalefa de tres vocales es una combinación que aparece relativamente menos en comparación con los otros tipos de enlace. Con las cuatro que contiene el texto de la prueba, obtenemos unos porcentajes de errores no muy discrepantes de los de otros tipos de sinalefa. La tasa de errores de B2 supera la mitad mientras que desciende más de un 20 % en C1, con porcentajes respectivos de 56,3 % y 33,8 %. Si observamos cada sinalefa con tres vocales, los dos niveles presentan errores muy dispares, tal y como muestra el siguiente gráfico:

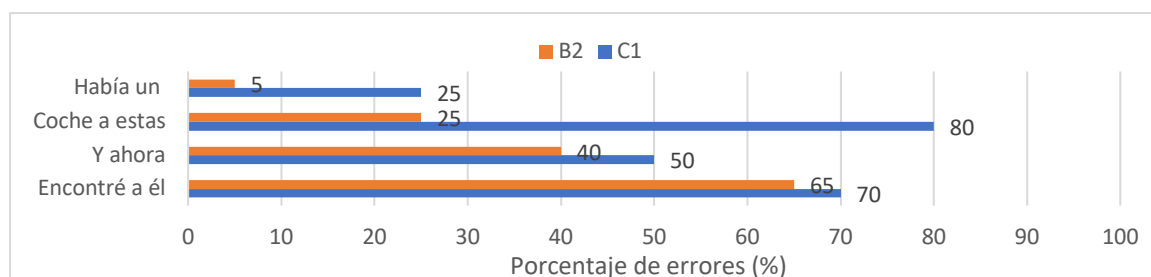


Gráfico 19. Errores de la sinalefa con tres vocales

Los participantes del nivel B2 fallan más en la secuencia vocal de la expresión “sacar el coche **a** estas horas”, con un porcentaje de 85 %. Los errores residen principalmente en la omisión de la preposición “a” (35 %) o la sustitución de “a” por “en” (20 %). Este problema ya lo supera la mayoría de los de nivel C1, pues solo un 25 % comete errores omitiendo la “a”. En este ejemplo, no se puede juzgar si los participantes de C1 perciben por el oído toda esta secuencia vocal o dan en el blanco valiéndose de los conocimientos gramaticales.

Además, “encontré **a** él” constituye la sinalefa con tres vocales en la que cometen más errores los participantes de nivel C1, con un porcentaje del 65 %, al que corresponde, en B2,

un 70 %. Entre las tres vocales que forman la sinalefa, cualquiera puede ser omitida en las respuestas erróneas. Aparecen contestaciones falsas como “encontraron a él”, “encontré él”, “encontré a Elia” y “encontré con su novio”.

2.1.6 La sinalefa de vocales homogéneas

Tabla 108. Errores de sinalefa de vocales homogéneas

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa VV	B2	7	3,35	47,9	0	6
	C1	7	0,9	12,9	0	3
	B2 y C1	7	2,13	30,4	0	6

En cuanto a la sinalefa de vocales homogéneas, los de B2 tienen más del doble de tasa de errores en comparación con los de C1. Es el tipo de enlace el que cuenta con la mayor diferencia entre ambos niveles. Además, son distintas sinalefas las que suponen problemas graves para los dos niveles, tal y como visualiza este siguiente gráfico:

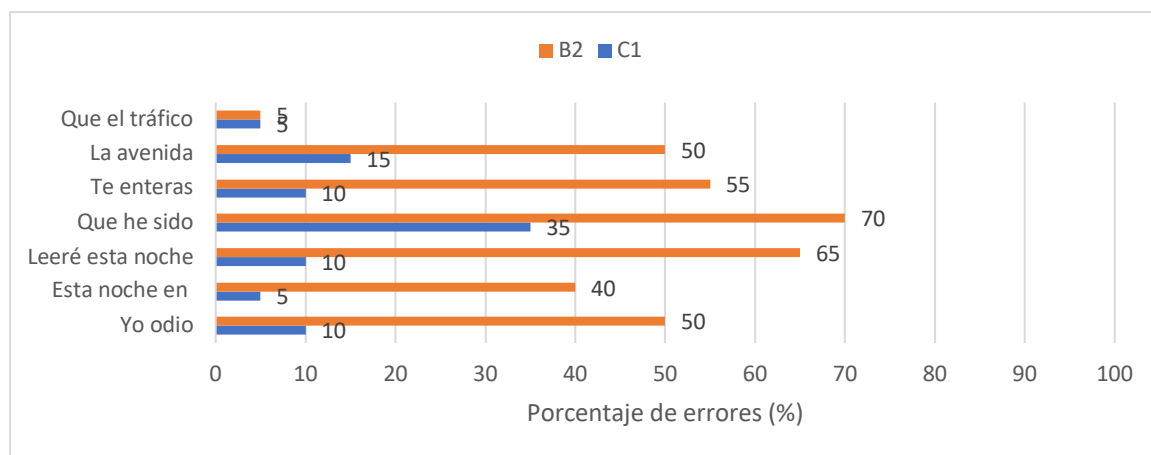


Gráfico 20. Errores de la sinalefa de vocales homogéneas

Como en la visualización del gráfico, en el nivel B2, destacan los errores en “que **he** sido el último”, “leeré esta noche”, “te enteras”, “yo odio” y “la avenida”, casos todos cuya tasa supera el 50 %. Mientras que en C1, el porcentaje se rebaja a menos del 50 % en todos estos enlaces, siendo el más alto, con un 35 %, el de la sinalefa “que **he** sido”.

En el caso de “que **he** sido el último” (B2: 70 %, C1: 35 %), sinalefa en la que cometen más errores los participantes de B2, muchos omiten “he” y solo escriben “que” (B2: 15 %, C1: 0 %) o añaden sílabas según lo que oyen o deducen como “que si” (B2: 30 %, C1: 30 %) y “que es” (B2: 25 %, C1: 5 %). El hecho de que se pronuncie solo una vocal en la sinalefa de vocales homogéneas dificulta mucho la discriminación léxica si no están familiarizados por el oído con la primera persona del pretérito perfecto. Por ejemplo:

“*pues se ve que si soy el último de enterarme”

“*pues se ve que es el último enterarme”

En resumen, aunque la audición provenga de un ejercicio de nivel B1, los participantes cometen muchos errores, sobre todo, en cuanto al encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con diptongo y la sinalefa de tres vocales, con porcentajes mayores al 50 % en el nivel B2 y al 30 % en C1. En cuanto a los errores, muchas combinaciones escritas por los participantes pueden reflejar obviamente la fracasada discriminación léxica y la errónea silabación, tales como “Elia” o “ella” en lugar de “a él y a” en la frase “me lo encontré a él y a su novia”, “una tasco” en lugar de “un atasco”. Por tanto, podemos afirmar que el enlace dificulta en algún sentido la discriminación léxica.

2.2 Comparación entre el nivel B2 y el nivel C1

Con el fin de comparar las diferencias entre el grupo B2 y el grupo C1 en cuanto a todos los tipos de enlace, utilizamos la prueba T y la prueba de Wilcoxon para dos muestras independientes. Antes de realizar las pruebas, hemos de comprobar si la distribución de las muestras estudiadas es de normalidad, como premisa de la Prueba T, a través de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk (Moreno González, 2008: 80). Tal y como muestra la siguiente tabla, con el valor p (significación) > 0.05 , se admite la hipótesis de que la variable cuenta con distribución normal.

Tabla 109. Resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk

Variable	Grupo	Shapiro-Wilk
----------	-------	--------------

		Estadístico	Significación
Errores totales	B2	0,945	0,303
	C1	0,957	0,482
Errores de encadenamiento CV	B2	0,911	0,068
	C1	0,955	0,456
Errores de encadenamiento CC	B2	0,675	0,000
	C1	0,236	0,000
Errores de sinalefa con diptongo	B2	0,921	0,104
	C1	0,899	0,040
Errores de sinalefa con hiato	B2	0,948	0,344
	C1	0,947	0,329
Errores de sinalefa de tres vocales	B2	0,874	0,014
	C1	0,856	0,007
Errores de sinalefa VV	B2	0,947	0,319
	C1	0,806	0,001

En vista de los valores de significación, utilizamos la prueba T para las variables “errores totales”, “errores de enlace CV” y “errores de sinalefa de hiato”, y elegimos la prueba Wilcoxon para las restantes variables. Los resultados de las dos pruebas se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 110. Resultados de la prueba T para muestras independientes

Variable	Prueba T para la igualdad de medias				
	Nivel	Media	Diferencia de medias	T	Sig. (<i>p</i>)
Errores totales	B2	20,95	8,6	4,161	0,000
	C1	12,35			
Errores de encadenamiento CV	B2	7,1	2,45	3,189	0,003
	C1	4,65			
Errores de sinalefa con hiato	B2	4,45	1,4	2,291	0,028
	C1	3,05			

Según las cifras, en todos estos casos, el valor *p* es bajo 0,05, entonces rechazamos la hipótesis nula de que la media de las dos muestras (B2 y C1) es igual. En otras palabras, se presentan diferencias significativas entre el grupo B2 y el C1 en cuanto a los errores totales, errores del encadenamiento entre consonante y vocal y errores de sinalefa con hiato.

Tabla 111. Resultados de la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes

Variable	Nivel	Prueba de Mann-Whitney	
		Rango promedio	Sig. (<i>p</i>)
Errores de encadenamiento CC	B2	23,55	0,018
	C1	17,45	
Errores de sinalefa con diptongo	B2	23,78	0,071
	C1	17,23	
Errores de sinalefa de tres vocales	B2	25,58	0,004
	C1	15,43	
Errores de sinalefa VV	B2	28,2	0,000
	C1	12,8	

Tal y como muestran las cifras, el valor *p* es bajo 0,05 en las variables de “errores de enlace CC”, “errores de sinalefa de tres vocales” y “errores de sinalefa de vocales homogéneas”, por lo tanto, en estos casos existen diferencias significativas entre el grupo B2 y el C1. Sin embargo, en cuanto a la variable “errores de sinalefa con diptongo”, el valor *p* es mayor a 0,05, con lo cual tenemos que aceptar la hipótesis nula de que no existe diferencia significativa de errores entre los dos niveles. Pero si observamos el rango promedio de los dos niveles, el rango del nivel C1 es mayor que el del B2, esto supone que, en este caso, sí existe diferencia en cuanto a los errores entre ambos niveles.

2.3 Comparación entre el encadenamiento y la sinalefa

Además de analizar los errores de los seis subtipos de enlace, también nos interesa conocer si existe diferencia entre los errores cometidos relativos al encadenamiento y a la sinalefa, así como si cuentan con una correlación entre ellos, o sea, si los participantes que cometen muchos errores en el encadenamiento también fallan mucho en la sinalefa. Ante todo, mostramos la frecuencia y el porcentaje de los errores cometidos respectivamente en el encadenamiento y en la sinalefa de los dos niveles.

Tabla 112. Errores del encadenamiento y de la sinalefa

Tipo de enlace	Errores B2	Errores C1	B2 y C1
----------------	------------	------------	---------

	Número en texto³⁵	Fr. ³⁶	Por. (%)	Fr.	Por. (%)	Fr.	Por. (%)
Encadenamiento	15	151	50,3	94	31,3	245	40,8
Sinalefa	27	268	49,6	153	28,3	421	39

Tal y como muestra la tabla, el porcentaje de errores no presenta mucha diferencia entre los dos tipos de enlace tanto en el nivel B2 como en C1, así como en conjunto. Para confirmarlo, llevamos a cabo una prueba T de muestras relacionadas con el fin de comparar las medias. Además, también utilizamos el coeficiente de Pearson para verificar si existe correlación significativa entre los errores del encadenamiento y de la sinalefa. Como las cantidades del encadenamiento y la sinalefa son distintas en el texto, es mejor que realicemos la comparación con la variable “tasa de errores” en lugar de “frecuencia de errores”. Como premisa, hemos comprobado que las variables comparadas son de distribución normal con valores p respectivos de 0,516 y 0,146. Los resultados de las dos pruebas se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 113. Resultados de prueba T para muestras relacionadas y de prueba de correlación de Pearson en torno a la tasa de los errores del encadenamiento y de la sinalefa

Variable comparada	Prueba T		Correlación de Pearson	
	T	Sig. (p)	Coefficiente	Sig. (p)
Tasa de errores del encadenamiento y tasa de errores de la sinalefa	0,846	0,403	0,755	0,000

En la prueba T, establecemos la hipótesis nula de que no existe diferencia significativa entre la media de la variable “tasa de errores del encadenamiento” y la de “tasa de errores de la sinalefa”. Con el valor p mayor a 0,05, podemos aceptar esta hipótesis y confirmar la conclusión obtenida antes. En la prueba de correlación de Pearson, se establece un nivel de correlación buena y la asociación es positiva con el coeficiente 0,755. Según la significación, el valor p es menor de 0,05, lo que indica que la correlación buena que se ha establecido es muy

³⁵ El número de cada tipo de enlace que aparece en el texto, el número total será el número mostrado multiplicado por el número de participantes.

³⁶ Frecuencia: el número total de errores cometidos.

probablemente cierta. Por lo que confirmamos en gran medida que más errores del encadenamiento cometen los participantes, más errores relativos a la sinalefa cometen, y viceversa. A continuación, mostramos la correlación mediante un gráfico de dispersión:

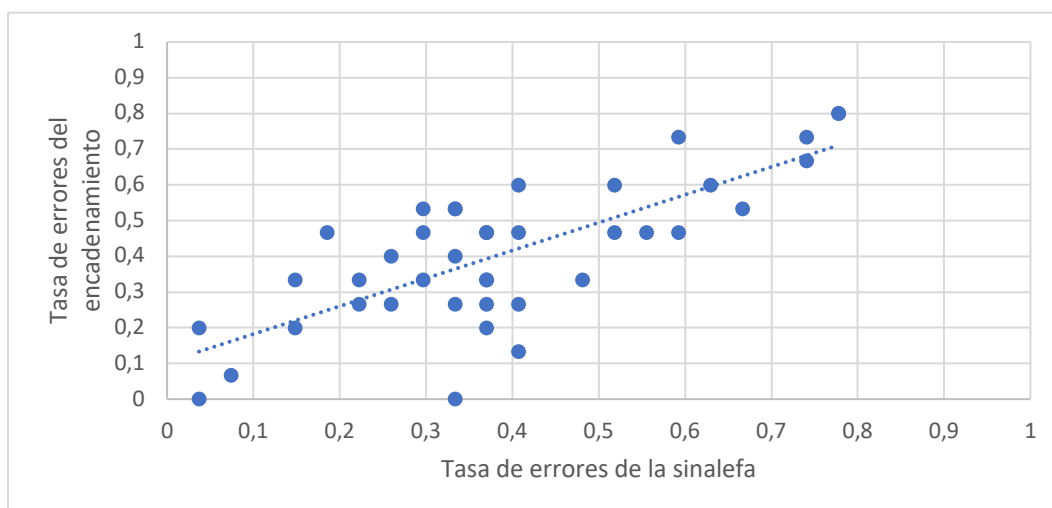


Gráfico 21. Diagrama de dispersión de tasa de errores del encadenamiento y de la sinalefa

Del mismo modo, verificamos la relación entre la tasa de errores del encadenamiento y de la sinalefa dentro del grupo B2 y del C1 respectivamente.

Tabla 114. Resultados de prueba T para muestras relacionadas y de prueba de correlación de Pearson en torno a la tasa de los errores del encadenamiento y de la sinalefa de B2 y C1

Variable comparada	Prueba T		Correlación de Pearson	
	T	Sig. (<i>p</i>)	Coefficiente	Sig. (<i>p</i>)
B2: tasa de errores del encadenamiento - tasa de errores de la sinalefa	0,214	0,833	0,727	0,000
C1: tasa de errores del encadenamiento - tasa de errores de la sinalefa	1,014	0,323	0,581	0,007

Como resultados de la prueba T para muestras relacionadas, no existe diferencia significativa entre la media de la variable “tasa de errores del encadenamiento” y la de “tasa de errores de la sinalefa” ni en el nivel B2 ni en el nivel C1. La prueba de correlación de Pearson muestra que existe una correlación positiva y buena entre la “tasa de errores del

encadenamiento” y la “tasa de errores de la sinalefa” del nivel B2, con el coeficiente que va entre 0,6 y 0,8, mientras que en C1, la correlación entre las variables comparadas es positiva y moderada, con el coeficiente de 0,581. Tal y como muestra el siguiente tráfico:

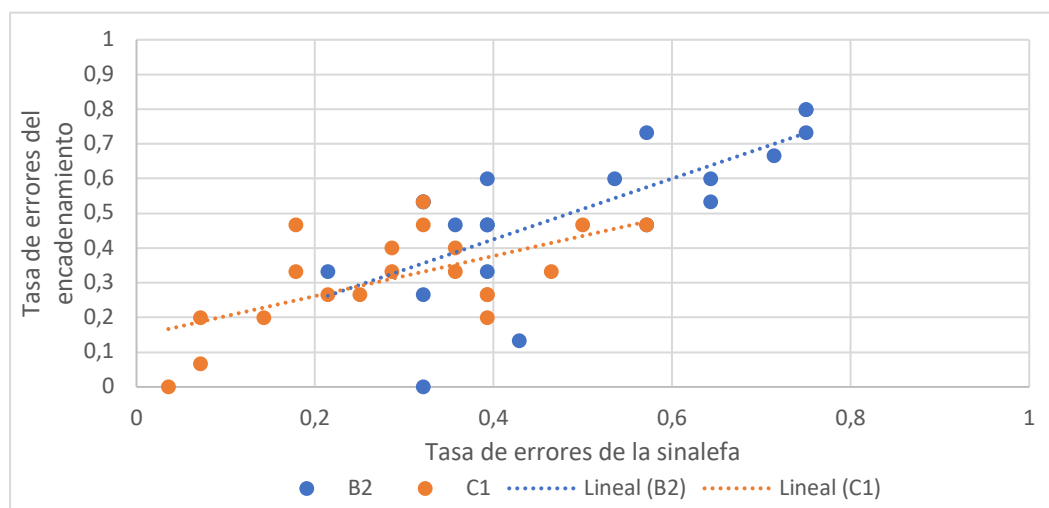


Gráfico 22. Diagrama de dispersión de tasa de errores del encadenamiento y de la sinalefa de B2 y C1

2.4 La relación entre la enseñanza del enlace, la conciencia del enlace y la percepción del enlace

Además de la tasa de los errores cometidos, también nos interesa conocer si la enseñanza del enlace por parte de profesores y la conciencia del enlace por parte de estudiantes contribuyen a la discriminación léxica, puesto que suponíamos que la posibilidad de discriminar todos los sonidos es significativamente mayor para quienes toman conciencia de la resilabación en todos los tipos de enlace, mientras que la tasa de errores también tiene más probabilidad de ser menor entre quienes no reciben enseñanza de enlace ni son conscientes de este fenómeno.

Para ello, utilizamos el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168) a fin de verificar si existe correlación entre las variables “enseñanza del enlace” y “errores del enlace”, y entre “conciencia del enlace” y “errores del enlace”. Antes de eso, hemos aprobado a través del coeficiente de Spearman que existe correlación positiva entre la enseñanza de profesores y la conciencia de estudiantes tanto del encadenamiento como de la sinalefa con valores p

respectivos de 0,02 y 0,01. A continuación, mostramos los resultados de la prueba respectivamente.

Tabla 115. Correlación entre la enseñanza, la conciencia del encadenamiento y la discriminación léxica

Variable	Errores del encadenamiento	
	Coefficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Enseñanza del encadenamiento	-0,031	0,852
Conciencia del encadenamiento	0,248	0,124

Tabla 116. Correlación entre la enseñanza, la conciencia de la sinalefa y la discriminación léxica

Variable	Errores de la sinalefa	
	Coefficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Enseñanza de la sinalefa	0,024	0,881
Conciencia de la sinalefa	0,106	0,515

Tal y como muestran los valores, se establece un nivel de correlación mínima o baja con los coeficientes muy pequeños que están mucho más cercanos a 0 que a -1 o a 1. Además, con valores *p* mayores de 0,05, permiten aceptar la hipótesis nula de que no existe una correlación entre las variables analizadas. En otras palabras, la enseñanza y la conciencia del enlace no contribuyen a la discriminación léxica, ni en el caso del encadenamiento ni en el de la sinalefa. Nos parece un resultado curioso, aunque concuerda con la conclusión obtenida por Uribe Guarín (2013:85). El experimento que lleva a cabo también muestra que la enseñanza explícita de la sinalefa y del encadenamiento no ha ayudado a mejorar la discriminación léxica.

3. Análisis de la realización del enlace

En este apartado, intentamos conocer la situación de la realización del enlace de todos los tipos a través de estadísticas descriptivas. Además, llevamos a cabo una comparación entre los

dos niveles y una comparación entre la realización del encadenamiento y la de la sinalefa mediante pruebas de SPSS. Por último, estudiamos si la enseñanza y la conciencia del enlace contribuyen a la realización del enlace.

3.1 La realización del enlace en la lectura en voz alta

Igual que el análisis del dictado, también estudiamos las situaciones de la realización del enlace a partir de los seis subtipos: el encadenamiento entre consonantes homogéneas (CC), el encadenamiento entre consonante y vocal (CV), la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato, la sinalefa de tres vocales (3V) y la sinalefa de vocales homogéneas (VV), sin considerar la sinalefa con triptongo. A continuación, mostramos en la siguiente tabla la frecuencia y el porcentaje del enlace realizado por los participantes. Los datos más detallados se pueden consultar en el Anexo VI.

Tabla 117. La frecuencia y el porcentaje del enlace realizado

Tipo de enlace	Número en texto ³⁷	Realización B2		Realización C1		B2 y C1	
		Fr. ³⁸	Por. (%)	Fr.	Por. (%)	Fr.	Por. (%)
Encadenamiento CV	13	39	10,8	60	23,1	99	19,0
Encadenamiento CC	2	24	60,0	24	60,0	48	60,0
Sinalefa con diptongo	6	87	72,5	97	80,8	184	76,7
Sinalefa con hiato	10	106	53,0	130	65,0	236	59,0
Sinalefa 3V	4	53	66,3	48	60,0	101	63,1
Sinalefa VV	7	38	27,1	53	37,9	91	32,5

A la vista de los datos, la realización del enlace varía mucho en cuanto al tipo. Se pronuncia con enlace más en los casos del encadenamiento de consonantes homogéneas, la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato y la sinalefa de tres vocales, con porcentajes superiores al 50 % tanto en el nivel B2 como en nivel C1. Si se observan por separado la situación de la realización del nivel B2 y del nivel C1, el porcentaje del primero es superior al

³⁷ El número de cada tipo de enlace que aparece en el texto, el número total será el número mostrado multiplicado por el número de participantes.

³⁸ Frecuencia: el número total de la realización del enlace.

último en todos los casos, con la excepción del encadenamiento de consonantes homogéneas, en la que el porcentaje de realización es igual en los dos niveles.

A continuación, intentamos analizar la realización en todos los subtipos de manera más detallada, tomando como principales indicadores para evaluar la lectura en voz alta la media de realización, el porcentaje de realización, el número mínimo y el máximo de realización del enlace.

3.1.1 El encadenamiento entre consonante y vocal

Tabla 118. Realización del encadenamiento entre consonante y vocal

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Encadenamiento CV	B2	13	1,95	10,8	0	8
	C1	13	3	23,1	0	7
	B2 y C1	13	2,47	19,0	0	8

Según los datos, solo una minoría de los participantes ha realizado el encadenamiento entre consonante y vocal en ambos niveles, con una tasa de realización de hacia el 11 % en el nivel B2 y del 23 % en el nivel C1. A la vista de las cifras del mínimo y el máximo, la situación de realización varía mucho, hay participantes de ambos niveles que no realizan ningún enlace de este tipo, pero también hay estudiantes que lo realizan hasta en 8 casos entre los 13 enlaces en el nivel B2, y en el C1, 7 de los 13. A continuación, pasamos a conocer la situación de cada encadenamiento mediante el siguiente gráfico:

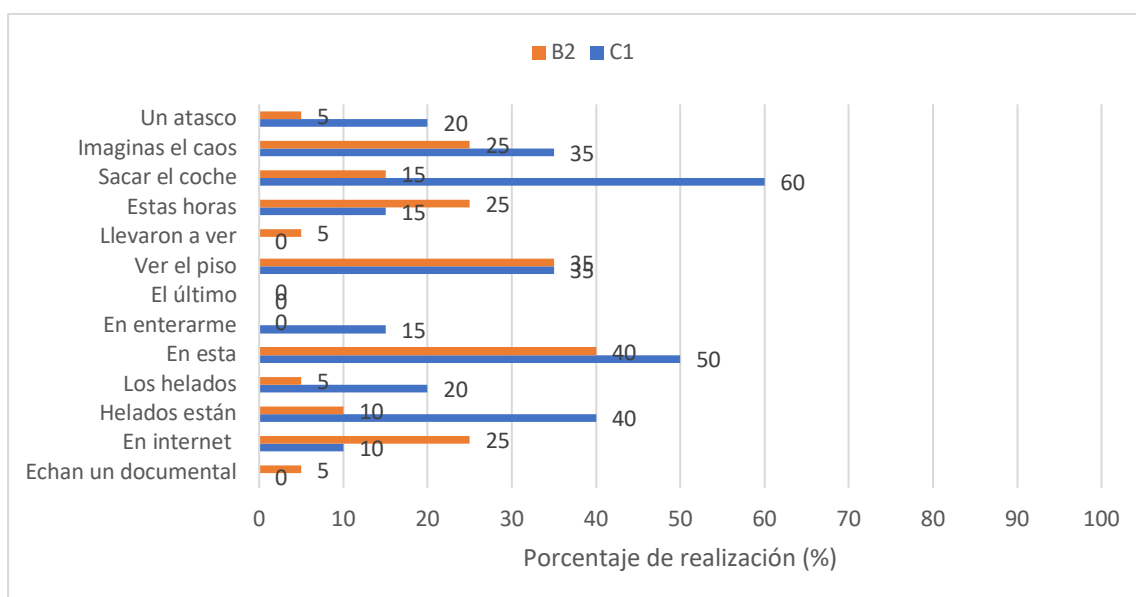


Gráfico 23. Realización del encadenamiento entre consonante y vocal

Tal y como muestra el gráfico, las dos combinaciones en las que más participantes del nivel C1 realizan enlaces son “sacar el coche” y “en esta”, con porcentajes respectivos del 60 % y del 50 %, mientras que en B2, son “en esta” y “ver el piso”, con porcentajes respectivos del 40 % y del 35 %. Además, cabe mencionar que ninguno de ambos niveles realiza el enlace “el último” pronunciándolo como [e.'lul.ti.mo] con la nueva sílaba formada. Lo mismo aparece en los enlaces “llevaron a ver” y “echan un documental” en C1 y en el enlace “en enterarme” en B2. Debido a los escasos enlaces en estudio, no podemos concluir cuál de las consonantes se tiende a pronunciar resilabeando por parte de los estudiantes sinohablantes. Pero, en fin, confirmamos que los participantes no suelen realizar el encadenamiento entre consonante y vocal.

3.1.2 El encadenamiento de consonantes homogéneas

Tabla 119. Realización del encadenamiento de consonantes homogéneas

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Encadenamiento CC	B2	2	1,2	60	0	2
	C1	2	1,2	60	0	2
	B2 y C1	2	1,2	60	0	2

De acuerdo con las cifras, un 60 % de los participantes de ambos niveles realiza el encadenamiento de consonantes homogéneas. O sea, una gran parte tiende a enlazar las dos consonantes homogéneas en contacto y pronunciar solo una. Sin embargo, esta conclusión que obtenemos aquí queda por confirmar con más datos, puesto que el texto solo contiene dos enlaces de este tipo. Mostramos los dos en el siguiente gráfico:

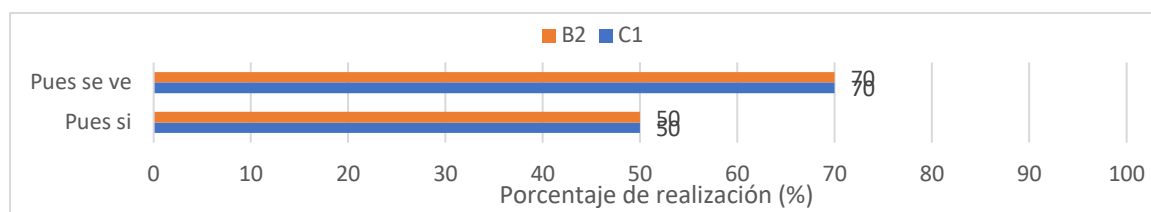


Gráfico 24. Realización del enlace entre consonantes homogéneas

En los dos enlaces, el porcentaje de realización supera la mitad en ambos niveles. Además, nos hemos dado cuenta de que la mayoría de los participantes tienden a alargar la vocal que precede a las consonantes homogéneas, pronunciando como [pwe:se.βe] y [pwe:si].

3.1.3 La sinalefa con diptongo

Tabla 120. Realización de la sinalefa con diptongo

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa con diptongo	B2	6	4,35	72,5	0	6
	C1	6	4,85	80,8	2	6
	B2 y C1	6	4,6	76,7	0	6

En cuanto a la sinalefa con diptongo, el porcentaje de realización es relativamente alto, con un 72,5 % en B2 y un 80,8 % en C1. Además, muchos participantes de ambos niveles realizan todos los enlaces de este tipo. Pero también hay estudiantes de B2 que no están acostumbrados a diptongar las vocales en contacto y no realizan ninguna sinalefa con diptongo.

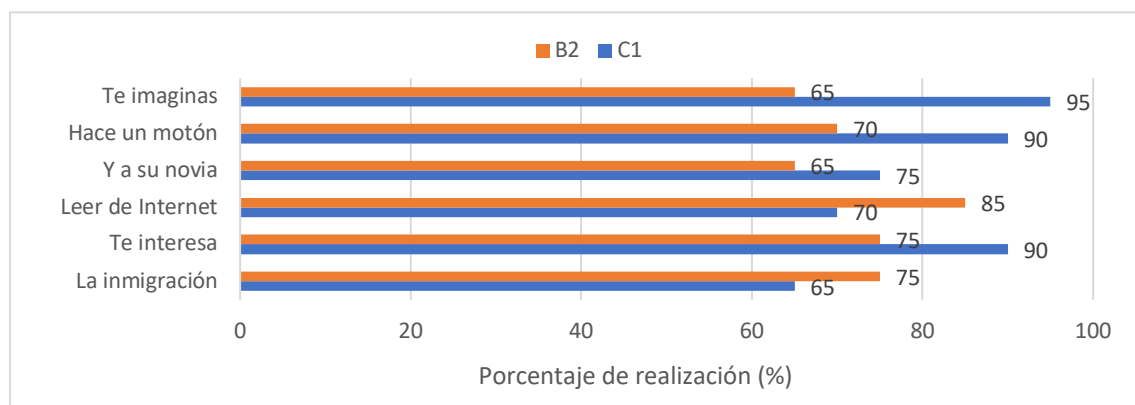


Gráfico 25. Realización de la sinalefa con diptongo

Según muestra el gráfico, en todas las sinalefas con diptongo, la tasa de realización es superior al 60 %, siendo la mayor de un 95 %, para el nivel C1, en el caso de “te imaginas”, y de un 85 %, para el nivel B2 en “leer de Internet”.

3.1.4 La sinalefa con hiato

Tabla 121. Realización de la sinalefa con hiato

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa con hiato	B2	10	5,3	53	0	10
	C1	10	6,5	65	1	10
	B2 y C1	10	5,9	59	0	10

Respecto a la sinalefa con hiato, la tasa de realización es más baja que en la sinalefa con diptongo, con porcentajes de 53 % en B2 y 65 % en C1. Sin embargo, la situación de realización también varía mucho entre los participantes. Hay participantes de ambos niveles que pronuncian todos los enlaces de este tipo, pero también hay estudiantes de B2 que no realizan ninguna sinalefa con hiato. A continuación, mostramos los porcentajes de realización a través del siguiente gráfico:

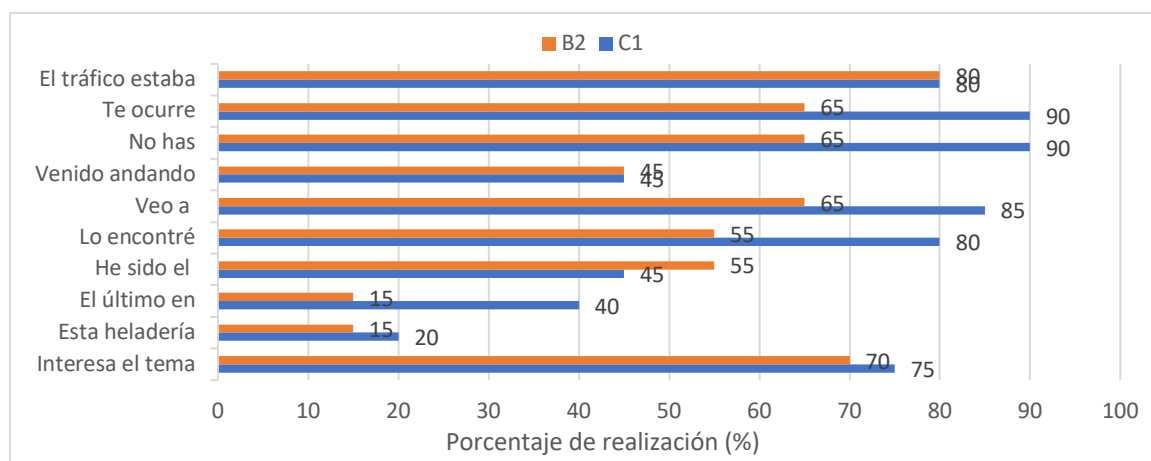


Gráfico 26. Realización de la sinalefa con hiato

Como se muestra en el gráfico, en las secuencias de “te ocurre” y “no has”, hay más participantes de C1 que realizan sinalefa con hiato, con un 90 %. Y la combinación “el tráfico estaba” es la que más estudiantes de B2 pronuncian con sinalefa. En general, se realiza la sinalefa en la mayoría de estos casos, con las excepciones de “el último en” (B2: 15 %, C1: 40 %) y “esta heladería” (B2: 15 %, C1: 20 %).

3.1.5 La sinalefa de tres vocales

Tabla 122. Realización de la sinalefa de tres vocales

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa de tres vocales	B2	4	2,65	66,3	0	4
	C1	4	2,4	60	0	4
	B2 y C1	4	2,53	63,1	0	4

Igual que la sinalefa con diptongo y la sinalefa con hiato, la tasa de realización en este caso también supera la mitad. Aunque es curioso que el porcentaje del nivel B2 (66,3 %) sea mayor que el del nivel C1 (60 %). Además, en ambos niveles, no solo hay participantes que enlazan todas las vocales en contacto, sino que también hay estudiantes que no realizan ninguna sinalefa de tres vocales. Pasamos a observar cada sinalefa de tres vocales en el siguiente gráfico:

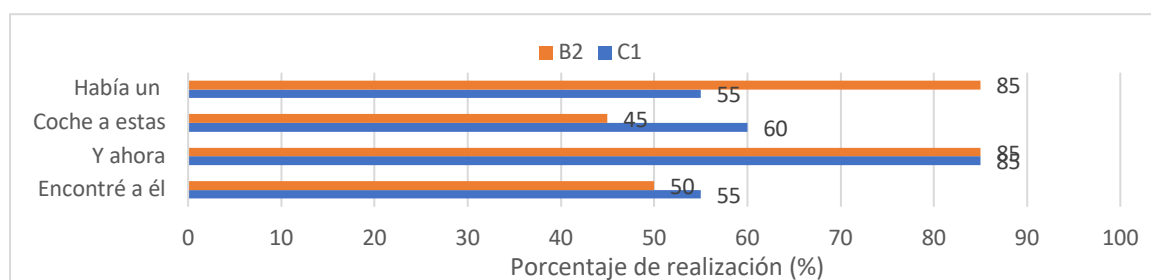


Gráfico 27. Realización de la sinalefa de tres vocales

Tal y como muestra el tráfico, en las últimas tres sinalefas, no se aprecia mucha diferencia entre los dos niveles. Solo en “había un”, el porcentaje de realización del nivel B2 es mucho mayor. Cabe volver a indicar que, para confirmar la realización de esta sinalefa, un criterio es que no existe pausa entre las dos palabras (mostrada en el espectrograma como vacío o en el oscilograma como interrupción de ondas), el otro consiste en que la intensidad y la duración de “í” tienen que ser mayores que “a” y “u”. Pero en el caso de “había un”, muchos participantes del nivel C1 enfatizan la articulación del artículo indeterminado, aunque no pronuncien con pausa. Por eso, consideramos que no han realizado la sinalefa de tres vocales.

3.1.6 La sinalefa de vocales homogéneas

Tabla 123. Realización de sinalefa de vocales homogéneas

Tipo de enlace	Nivel	Número en texto	Media	Porcentaje (%)	Mínimo	Máximo
Sinalefa de vocales homogéneas	B2	7	1,9	27,1	0	6
	C1	7	2,65	37,9	0	5
	B2 y C1	7	2,28	32,5	0	6

En cuanto a la sinalefa de vocales homogéneas, la tasa de realización de ambos niveles desciende drásticamente, con un 27,1 % en B2 y un 37,9 % en C1. Presenta enorme discordancia con las sinalefas de otros tipos y con el encadenamiento de consonantes homogéneas. Si observamos la realización de todas las sinalefas, existe mucha diferencia entre ellas, tal y como visualiza este siguiente gráfico:

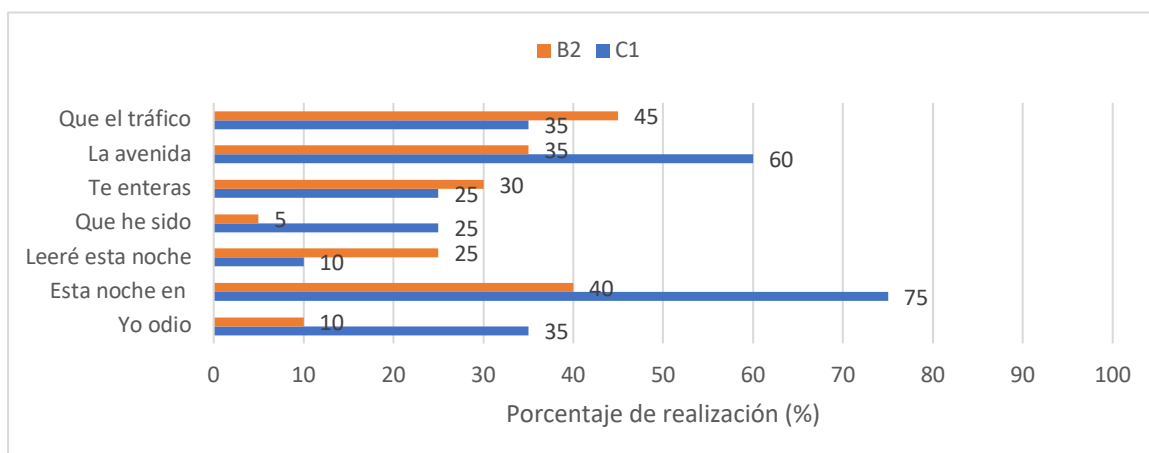


Gráfico 28. Realización de la sinalefa de vocales homogéneas

Entre todas sinalefas, destacan las secuencias de “esta noche en” y “la avenida”, que más participantes de C1 pronuncian con omisión de una vocal, mientras que las combinaciones en las que más estudiantes de B2 realizan la sinalefa son “que el tráfico” y “esta noche en”.

3.2 Comparación entre el nivel B2 y el nivel C1

De acuerdo con la tasa de realización mostrada en el apartado anterior, no existe mucha diferencia entre los dos niveles en general. Con el fin de comparar de manera más profunda las situaciones de realización del enlace entre el grupo B2 y el grupo C1, a continuación, llevamos a cabo la prueba de Mann-Whitney ³⁹ (Moreno González, 2008: 214) para muestras independientes, para verificar si existe diferencia significativa entre los dos grupos en cuanto a la realización del encadenamiento entre consonante vocal, el encadenamiento de consonantes homogéneas, la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato, la sinalefa de tres vocales y la sinalefa de vocales homogéneas, así como en cuanto al encadenamiento total, la sinalefa total y el enlace total.

Con la hipótesis nula de que las dos poblaciones difieren con respecto a su tendencia central, realizamos la prueba Mann-Whitney para muestras independientes (Moreno González, 2008: 214). Mostramos los resultados en la siguiente tabla:

³⁹ Utilizamos solo la prueba de Mann-Whitney descartando la prueba T, puesto que, según la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, la mayoría de las muestras estudiadas no cuentan con distribución normal.

Tabla 124. Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la realización del enlace

Variable	Grupo	Prueba de Mann-Whitney	
		Rango promedio	Sig. (<i>p</i>)
Realización del encadenamiento CV	B2	17,3	0,086
	C1	23,7	
Realización del encadenamiento CC	B2	20,4	0,968
	C1	20,6	
Realización de la sinalefa con diptongo	B2	19,98	0,779
	C1	21,03	
Realización de la sinalefa con hiato	B2	18,2	0,221
	C1	22,8	
Realización de la sinalefa 3V	B2	21,95	0,445
	C1	19,05	
Realización de la sinalefa VV	B2	17,58	0,107
	C1	23,43	
Realización del encadenamiento total	B2	17,43	0,096
	C1	23,58	
Realización de la sinalefa total	B2	18,95	0,399
	C1	22,05	
Realización del enlace total	B2	18,5	0,278
	C1	22,5	

Tal y como muestran las cifras, el valor *p* es mayor de 0,05 en todas las variables, por tanto, aceptamos la hipótesis nula y afirmamos que no existe diferencia significativa entre el grupo B2 y el C1 en cuanto a la realización del encadenamiento entre consonante vocal, el encadenamiento de consonantes homogéneas, la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato, la sinalefa de tres vocales, la sinalefa de vocales homogéneas, el encadenamiento total, la sinalefa total y el enlace total. Esto supone que los participantes del nivel C1 no mejoran mucho la realización ni del encadenamiento ni de la sinalefa en la lectura en voz alta en comparación con los del nivel B2. Sin embargo, al comparar el rango promedio de los dos niveles, el rango de nivel C1 es mayor que el del B2 en todos los casos, con la excepción de la sinalefa de tres vocales, lo cual indica que, salvo esta, los participantes del nivel C1 sí disponen de progreso en los otros casos.

3.3 Comparación entre el encadenamiento y la sinalefa

Después de analizar la realización del enlace de los seis subtipos, pasamos a comparar si existe diferencia entre el encadenamiento total y la sinalefa total, así como si existe correlación entre ellos, en otras palabras, si los participantes que suelen pronunciar el encadenamiento con enlace también lo realizan en el caso de la sinalefa. Para ello, calculamos la frecuencia y el porcentaje de la realización respectivamente del encadenamiento y de la sinalefa de los dos niveles.

Tabla 125. Realización del encadenamiento y de la sinalefa

Tipo de enlace	Número en texto ⁴⁰	Errores B2		Errores C1		B2 y C1	
		Fr. ⁴¹	Por. (%)	Fr.	Por. (%)	Fr.	Por. (%)
Encadenamiento	15	63	21	84	28	147	24,5
Sinalefa	27	284	52,6	328	60,7	612	56,7

Según los datos, existe cierta discrepancia entre la realización del encadenamiento y la de la sinalefa, con diferencia de porcentaje de cerca de un 30 % en ambos niveles y en conjunto. Para confirmarla, llevamos a cabo la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (Moreno González, 2008: 223) de muestras relacionadas, con el fin de comparar las medianas. Además, también utilizamos el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168) para verificar si existe correlación significativa entre la realización del encadenamiento y la realización de la sinalefa, puesto que hemos comprobado que una de las variables comparadas no es de distribución normal con valor p de 0,004. Como las cantidades del encadenamiento y de la sinalefa son distintas en el texto, es mejor que realicemos la comparación con la variable “tasa de realización” en lugar de “frecuencia de realización”. Los resultados de las dos pruebas se muestran en la siguiente tabla:

⁴⁰ El número de cada tipo de enlace que aparece en el texto, el número total será el número mostrado multiplicado por el número de participantes.

⁴¹ Frecuencia: el número total de la realización.

Tabla 126. Resultados de prueba Wilcoxon para muestras relacionadas y de correlación de Spearman en torno a la tasa de la realización del encadenamiento y la de la sinalefa

Variable comparada	Prueba Wilcoxon	Correlación de Spearman	
	Sig. (<i>p</i>)	Coefficiente	Sig. (<i>p</i>)
Tasa de realización del encadenamiento -tasa de realización de la sinalefa	0,000	0,532	0,000

En la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de muestras relacionadas, establecemos la hipótesis nula de que la mediana de diferencia entre la “tasa de realización del encadenamiento” y la “tasa de realización de la sinalefa” es igual a 0. Con el valor *p* bajo 0,05, podemos rechazar esta hipótesis y confirmar que existe diferencia entre las dos variables comparadas. En la prueba de correlación de Spearman, el valor *p* también es inferior a 0,05, por tanto, afirmamos que existe una relación lineal entre las variables. Además, con el coeficiente que va entre 0,4 y 0,6, la correlación es positiva y moderada. O sea, los participantes que suelen realizar el encadenamiento, en gran medida, también pronuncian con sinalefa. La mostramos mediante un gráfico de dispersión:

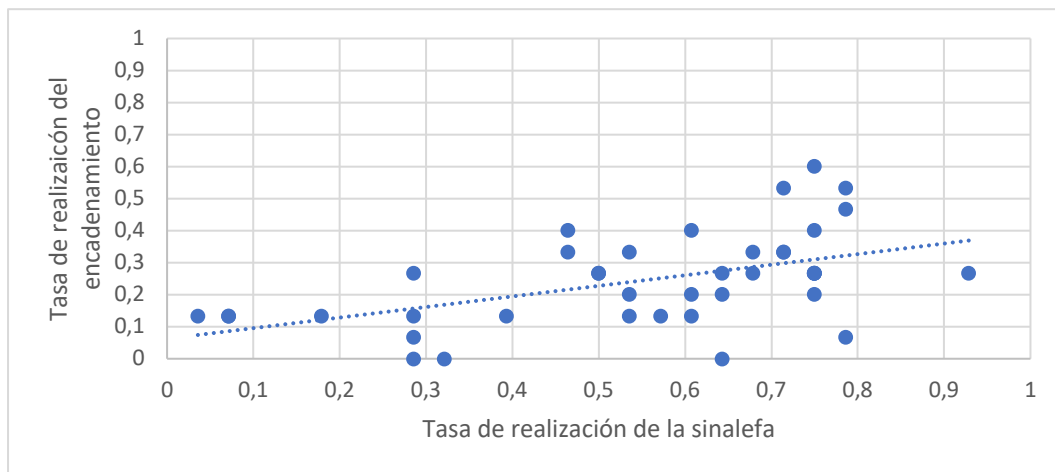


Gráfico 29. Diagrama de dispersión de tasa de realización del encadenamiento y de la sinalefa

Del mismo modo, verificamos la relación entre la tasa de realización del encadenamiento y la de la sinalefa dentro del grupo B2 y del C1 respectivamente. Mostramos los resultados de las dos pruebas en la siguiente tabla:

Tabla 127. Resultados de prueba Wilcoxon para muestras relacionadas y de correlación de Spearman en torno a la tasa de la realización del encadenamiento y de la sinalefa de B2 y C1

Variable comparada	Prueba Wilcoxon	Correlación Spearman	
	Sig. (<i>p</i>)	Coefficiente	Sig. (<i>p</i>)
Tasa de realización del encadenamiento - tasa de realización de la sinalefa (B2)	0,000	0,600	0,005
Tasa de realización del encadenamiento - tasa de realización de la sinalefa (C1)	0,000	0,482	0,031

Como resultado de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el valor *p* bajo 0,05, confirmamos que existe diferencia significativa entre la mediana de la variable “tasa de realización del encadenamiento” y la “tasa de realización de la sinalefa” tanto en el nivel B2 como en C1. La prueba de correlación de Spearman muestra que existe una relación lineal entre las variables comparadas en ambos niveles con el valor bajo 0,05. Igualmente, con el coeficiente entre 0,4 y 0,6, la correlación es positiva y moderada. Esto supone que los participantes de ambos niveles que suelen realizar el encadenamiento, en gran medida, también pronuncian con sinalefa. Tal y como muestra el siguiente tráfico:

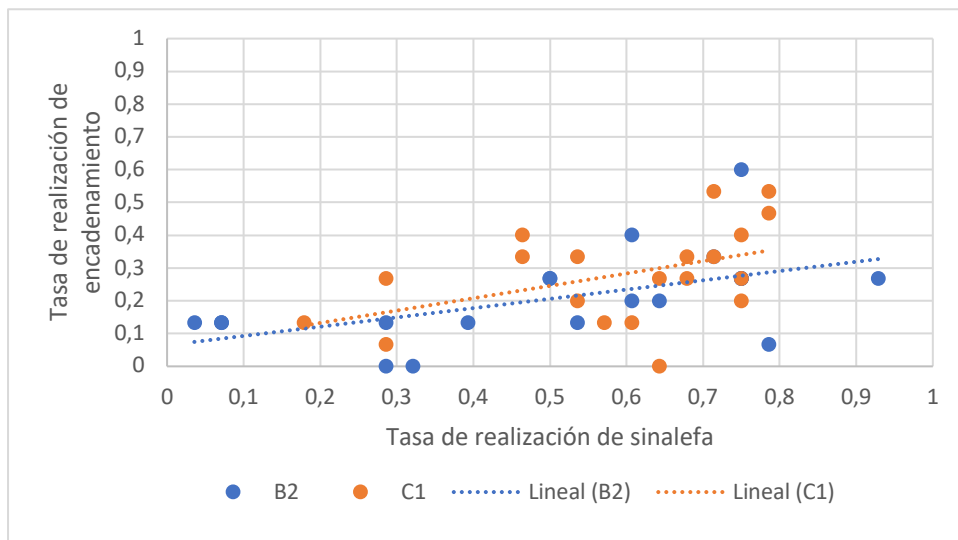


Gráfico 30. Diagrama de dispersión de tasa de realización del encadenamiento y de la sinalefa de B2 y C1

3.4 La relación entre la enseñanza del enlace, la conciencia del enlace y la realización del enlace

Después de analizar las situaciones de realización del enlace de todos los tipos, pasamos a estudiar la relación entre la enseñanza, la conciencia del enlace y la realización del enlace. Como objetivo, intentamos conocer si la enseñanza del enlace por parte de profesores y la conciencia del enlace por parte de estudiantes fomentan la realización del enlace, puesto que suponíamos que la posibilidad de la realización del enlace es significativamente mayor para quienes toman conciencia de la resilabación en todos los tipos de enlace, al mismo tiempo que la tasa de realización también tiene más probabilidad de ser menor entre quienes no reciben enseñanza de enlace ni son conscientes de este fenómeno.

Para ello, volvemos a aprovechar el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168) con el fin de verificar si existe correlación entre las variables “enseñanza del enlace” y “realización del enlace”, y entre “conciencia del enlace” y “realización del enlace”. Como hemos señalado, el enlace estudiado en el presente trabajo abarca el encadenamiento y la sinalefa, por lo tanto, estudiamos la correlación respectivamente a continuación.

Tabla 128. Correlación entre la enseñanza, la conciencia del encadenamiento y la realización del encadenamiento

Variable	Realización del encadenamiento	
	Coeficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Enseñanza del encadenamiento	0,133	0,414
Conciencia del encadenamiento	-0,181	0,265

Tabla 129. Correlación entre la enseñanza, la conciencia de la sinalefa y la realización de la sinalefa

Variable	Realización de la sinalefa	
	Coeficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Enseñanza de la sinalefa	-0,059	0,717

Conciencia de la sinalefa	0,150	0,356
---------------------------	-------	-------

Tal y como muestran las tablas, todos los coeficientes son muy pequeños, e incluso hay negativos, además, todos los valores p son mayores de 0,05. Estas cifras permiten aceptar la hipótesis nula de que no existe una correlación entre las variables analizadas. En otras palabras, la enseñanza y la conciencia del enlace no contribuyen a la realización del enlace en la lectura en voz alta en nuestro experimento, ni en el caso del encadenamiento ni en la sinalefa. Se trata de una conclusión no conforme a nuestra suposición, pues supone que unos participantes manifiestan en el cuestionario que conocen las reglas del enlace y están conscientes de este fenómeno, sin embargo, no suelen pronunciar con enlace en el experimento. Por tanto, sostenemos que esta conclusión requiere verificarse con más datos.

3.5 La influencia del enlace en la fluidez

Según hemos estudiado en el primer capítulo, existen varias maneras para medir la fluidez: aprovechar los aspectos temporales de las muestras de habla de manera cuantitativa (velocidad del habla, frecuencia de pausas, velocidad de articulación, etc.), describir los marcadores de la falta de fluidez de manera cualitativa (pausas, correcciones y repeticiones), así como recoger impresión subjetiva del oyente sobre el discurso pronunciado por el hablante (muy fluido, relativamente fluido, no fluido). En este apartado, para estudiar la influencia del enlace en la fluidez, en primer lugar, estudiamos si existe alguna relación entre la realización del enlace y la velocidad de lectura; en segundo lugar, llevamos a cabo una comparación sobre la velocidad del habla entre el enlace realizado y el enlace no realizado centrándonos en algunos ejemplos del enlace de los cinco tipos; por último, intentamos detectar si los participantes producen pausas u otros fenómenos de vacilación en la lectura del texto.

3.5.1 Relación entre la realización del enlace y la velocidad lectora

Como se menciona en la parte teórica, muchos estudios anteriores sostienen que la velocidad del habla constituye un parámetro frecuentemente usado para medir y cuantificar la fluidez y confirman que se puede lograr mayor fluidez con habla más rápida (Cucchiari et al.,

2002; Jong et al., 2012; Kormos y Danes 2004; Segalowitz y Freed, 2004; Segalowitz, 2010; Towell et al. 1996). Se suele calcular como el número de sílabas o palabras por 60 segundos, en nuestro caso, el número de palabras articuladas es igual, ya que todos los participantes leen el mismo texto (véase el Anexo III), así que basta con comparar el tiempo utilizado para la lectura. Para esto, registramos el tiempo total que tarda cada participante en leer las doce frases. Según los datos, la duración de lectura varía mucho entre los participantes, con una media de 36,69 s. En cuanto al rango, la velocidad más alta es más de dos veces que la más baja. A partir del tiempo de lectura y del enlace realizado, pasamos a verificar si los que realizan más enlaces leen con mayor velocidad utilizando menos tiempo. A la vista del siguiente diagrama de dispersión, se puede observar una correlación negativa con la línea de tendencia hacia abajo:

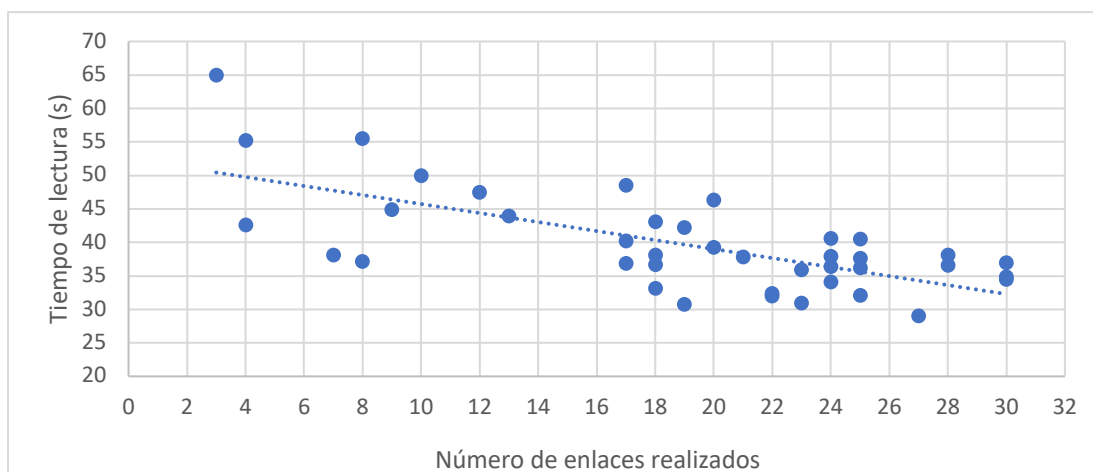


Gráfico 31. Correlación entre la realización del enlace y el tiempo de lectura

Asimismo, los resultados (mostrados en la siguiente tabla) de la prueba con el coeficiente de Spearman confirman la correlación negativa y significativa entre la realización del enlace y el tiempo de la lectura en el nivel de significación de 0,01, con el coeficiente bajo cero. Además, como también contamos los enlaces realizados en cada frase y registramos el tiempo utilizado para leer cada frase por todos los participantes, llevamos a cabo esta prueba en todas las frases individuales. En todos los casos, los resultados presentan una correlación negativa y significativa entre las dos variables estudiadas, con coeficientes menores de 0 y valores p menores de 0.05. Así que podemos concluir que los estudiantes que leen con velocidad más alta suelen realizar más enlaces; y viceversa, suelen leer más rápido quienes pronuncian con

enlace⁴².

Tabla 130. Correlación entre el tiempo de lectura y la realización del enlace

Tiempo de lectura - Número de enlaces realizados	Coefficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Total	- 0,619	0,000
Frase 1	- 0,453	0,003
Frase 2	- 0,429	0,006
Frase 3	- 0,414	0,008
Frase 4	- 0,841	0,000
Frase 5	- 0,488	0,001
Frase 6	- 0,595	0,000
Frase 7	- 0,573	0,000
Frase 8	- 0,564	0,000
Frase 9	- 0,344	0,030
Frase 10	- 0,484	0,002
Frase 11	- 0,362	0,022
Frase 12	- 0,459	0,003

3.5.2 Comparación de la velocidad lectora entre la pronunciación con enlace y sin enlace

Después de conocer la relación general entre la realización del enlace y la velocidad de lectura, también nos interesa realizar una comparación entre la pronunciación enlazada y la pausada con ejemplos específicos. Para ello, elegimos seis ejemplos de tipos distintos: “sacar el coche”, “pues si”, “la inmigración”, “venido andando”, “encontré a él” y “la avenida”, ya que estos son los que han sido pronunciados con enlace aproximadamente por una mitad de participantes. Para obtener la duración articulada de la secuencia más precisa de todos los

⁴² Cabe tener en cuenta de que, según las estadísticas que obtenemos anteriormente, el encadenamiento entre consonante y vocal supone poco porcentaje entre todos los enlaces realizados.

participantes, aprovechamos el software Praat para segmentar los fonemas y sílabas de acuerdo con lo que muestra el espectrograma.

1) Encadenamiento entre consonante y vocal “sacar el coche”

Registramos el tiempo utilizado para pronunciar el encadenamiento “sacar el” de todos los participantes. Tal y como muestra la siguiente tabla: la media de duración calculada entre los 15 participantes que sí han realizado el enlace es menor que la de los 25 estudiantes que no han pronunciado con enlace. Además, se puede observar que el rango de tiempo usado es grande, desde 0,38 s hasta 1,1 s. Por último, realizamos la prueba T para dos muestras independientes (según la prueba de Shapiro-Wilk, la distribución de las dos muestras estudiadas es de normalidad con los valores p de 0,906 y 0,985). Los resultados confirman estadísticamente las diferencias significativas entre la media del grupo “enlace realizado” y la del grupo “enlace no realizado” con el valor p bajo 0,05. Por tanto, podemos concluir que los estudiantes que realizan este enlace entre consonante y vocal “sacar el” utilizan menos tiempo para su pronunciación. Sin embargo, cabe indicar que, para confirmar esta conclusión en todos los encadenamientos entre consonante y vocal, hace falta analizar con más ejemplos.

Tabla 131. Comparación sobre la duración articulada de la secuencia "sacar el coche"

Enlace	Realización del enlace	Número de participantes	Duración de la secuencia			Prueba T Sig. (p)
			Media	Mínimo	Máximo	
<u>Sacar el</u> coche	Sí	15	0,5567	0,38	0,73	0,000
	No	25	0,7128	0,54	1,1	

2) Encadenamiento de consonantes homogéneas “pues si”

En el caso de la comparación del tiempo utilizado para pronunciar el encadenamiento “pues si”, hay el mismo número de participantes en ambos grupos (el de “enlace realizado” y el de “enlace no realizado”, pero la duración media presenta enorme diferencia, tal y como muestra la siguiente tabla. Al observar los espectrogramas, descubrimos que cuando los participantes articulan esta secuencia sin enlace (sin omitir una consonante), suelen producir

una pausa entre las dos consonantes homogéneas. Por eso, la duración articulada se vuelve más larga. Además, los participantes cuentan con velocidad diferente de lectura, algunos tardan solo 0,38 s en leer este encadenamiento, mientras que otros utilizan 1,1 s. Por último, como las dos variables independientes son de distribución normal según la prueba Shapiro-Wilk, con valores *p* respectivas de 0,657 y 0,126, también aprovechamos la prueba T para comparar la media de los dos grupos. Como resultado, el valor ($p=0,000$) confirma estadísticamente esta diferencia significativa. En otras palabras, los participantes que realizan el enlace entre “pues si” tardan menos en terminar la pronunciación.

Tabla 132. Comparación sobre la duración articulada de la secuencia "pues si"

Enlace	Realización del enlace	Número de participantes	Duración de la secuencia			Prueba T Sig. (<i>p</i>)
			Media	Mínimo	Máximo	
Pues si	Sí	20	0,5640	0,38	0,98	0,000
	No	20	0,8390	0,52	1,1	

3) Sinalefa con diptongo “la inmigración”

En el análisis del ejemplo de la sinalefa “la inmigración”, también obtenemos idéntica conclusión a la de los dos encadenamientos anteriores. Los datos se muestran en la siguiente tabla. Existe enorme diferencia en cuanto a la media entre las dos variables comparadas, esta diferencia distintiva también se ha confirmado estadísticamente por la prueba T. Sin embargo, cabe indicar que, entre los estudiantes que no han realizado la sinalefa entre “la inmigración”, aparecen algunos valores extremos (B6: 2,6 s, B16: 2,36 s), porque estos participantes no están familiarizados con la pronunciación de la palabra “inmigración”, según se deduce al escuchar las grabaciones.

Tabla 133. Comparación sobre la duración articulada de la secuencia "la inmigración"

Enlace	Realización del enlace	Número de participantes	Duración de la secuencia			Prueba T Sig. (<i>p</i>)
			Media	Mínimo	Máximo	
Pues si	Sí	28	0,9429	0,63	1,35	0,008
	No	12	1,5067	0,85	2,6	

4) Sinalefa con hiato “venido andando”

En cuanto a la sinalefa con hiato “venido andando”, realizamos la comparación mediante la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes, ya que las dos variables no son de distribución normal según la prueba Shapiro-Wilk. La conclusión sigue siendo idéntica: las medias de los dos grupos (el de “enlace realizado” y el de “enlace no realizado”) presentan diferencia significativa en el nivel de 0,01, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 134. Comparación sobre la duración articulada de la secuencia "venido andando"

Enlace	Realización del enlace	Número de participantes	Duración de la secuencia			Mann-Whitney Sig. (<i>p</i>)
			Media	Mínimo	Máximo	
Venido andando	Sí	18	0,8661	0,67	1,2	0,000
	No	22	1,2868	0,93	2,02	

5) Sinalefa con triptongo “encontré a él”

En este caso, aprovechamos la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes, ya que las dos variables no son de distribución normal según la prueba Shapiro-Wilk. Los resultados se muestran en la siguiente tabla: con el valor *p* menor de 0,01, también podemos confirmar la diferencia significativa entre los dos grupos comparados. Según nuestra interpretación, los participantes que no han enlazado la secuencia vocálica suelen producir una pausa entre los segmentos, lo cual conduce al aumento del tiempo utilizado para la lectura.

Tabla 135. Comparación sobre la duración articulada de la secuencia "encontré a él"

Enlace	Realización del enlace	Número de participantes	Duración de la secuencia			Mann-Whitney Sig. (<i>p</i>)
			Media	Mínimo	Máximo	
Encontré a él	Sí	21	1,0024	0,73	1,36	0,006
	No	19	1,2 ⁴³	0,91	1,8	

⁴³ Media de 18 muestras. Se elimina un valor extremo (B14: 3,48 s).

6) Sinalafa de vocales homogéneas “la avenida”

Por último, los resultados de la prueba de Mann-Whitney también presentan una diferencia significativa en el nivel de 0,01 entre la pronunciación enlazada y la pausada del ejemplo “la avenida”. En este caso, la realización de la sinalafa no solo supone la omisión de una vocal, sino también la reducción de una sílaba y de la pausa producida entre las dos sílabas originales. Por tanto, en todos los análisis de ejemplos específicos, podemos obtener la conclusión de que la realización del enlace contribuye a incrementar la velocidad de lectura.

Tabla 136. Comparación sobre la duración articulada de la secuencia "la avenida"

Enlace	Realización del enlace	Número de participantes	Duración de la secuencia			Mann-Whitney Sig. (<i>p</i>)
			Media	Mínimo	Máximo	
La avenida	Sí	19	0,72	0,51	1,07	0,004
	No	21	0,9538	0,61	1,6	

3.5.3 Fenómenos de vacilación en la lectura

Además de los análisis cuantitativos sobre la velocidad, también nos interesa detectar si existen en la lectura fenómenos de vacilación como pausas, autocorrecciones y repeticiones, que son parámetros clave para determinar el nivel de fluidez (Riggenbach, 1991). A través de escuchar las grabaciones y observar el oscilograma y el espectrograma, nos damos cuenta de que la producción de pausa constituye una característica destacada de la articulación sin enlace, mientras que en muy pocos casos se detectan repeticiones y autocorrecciones. Las pausas se producen en todos los tipos de enlaces estudiados, tal y como muestran las siguientes figuras: pausa producida entre el final consonántico y el principio vocálico (C6), pausa producida entre consonantes homogéneas (C6), pausa entre dos vocales consecutivas que pueden formar diptongo (C12), pausa entre dos vocales abiertas que pueden formar hiato (C11), pausa entre secuencia vocálica (C16) y pausa producida entre vocales homogéneas (B12).

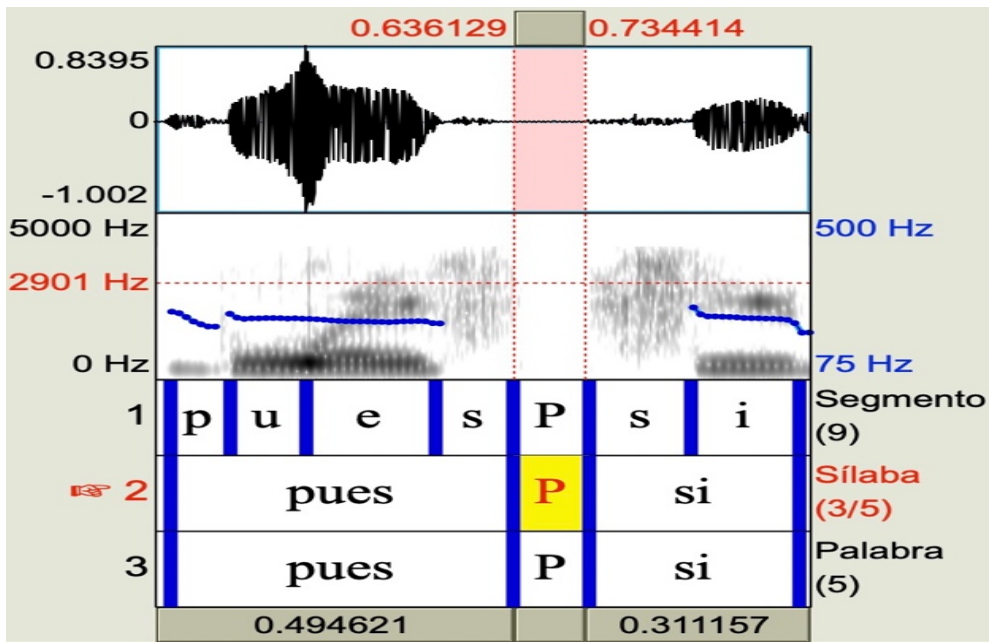


Figura 8. Pausa entre encadenamiento de consonantes homogéneas (C6)

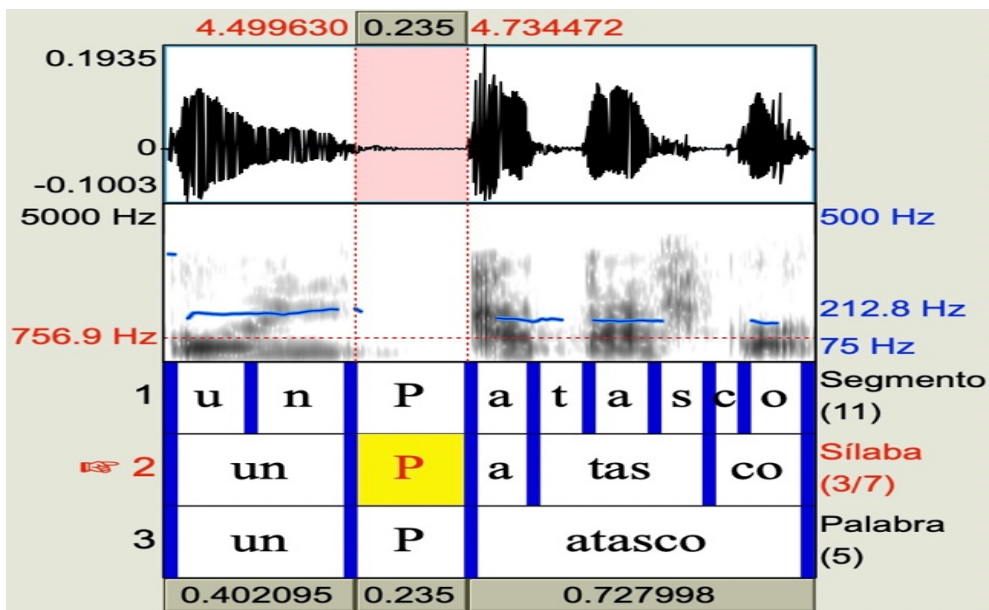


Figura 9. Pausa entre encadenamiento de consonante y vocal (B16)

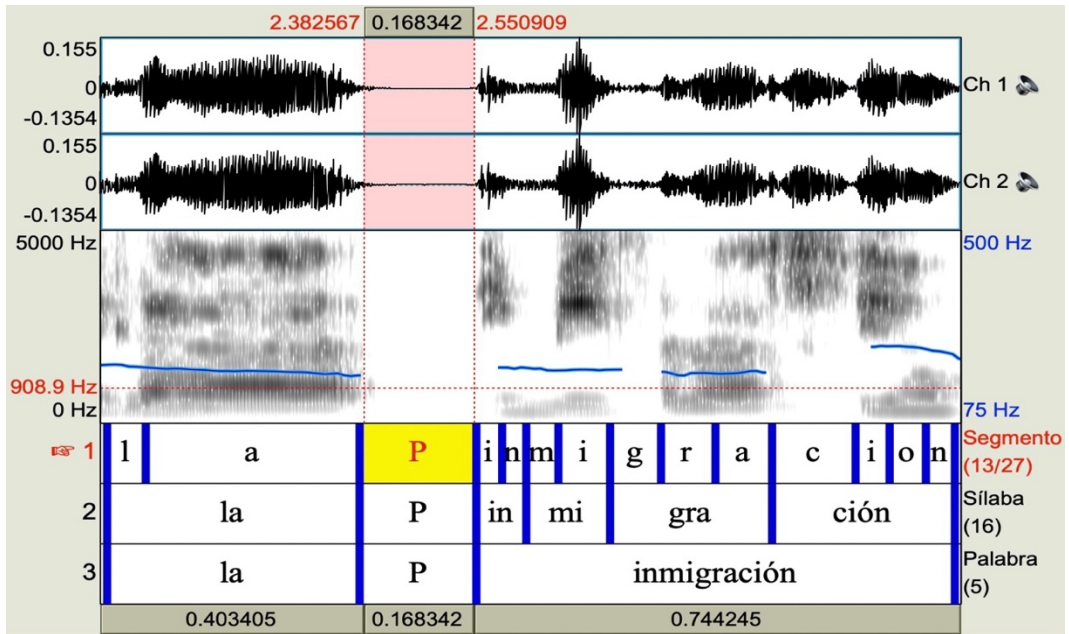


Figura 10. Pausa entre sinalefa con diptongo (C12)

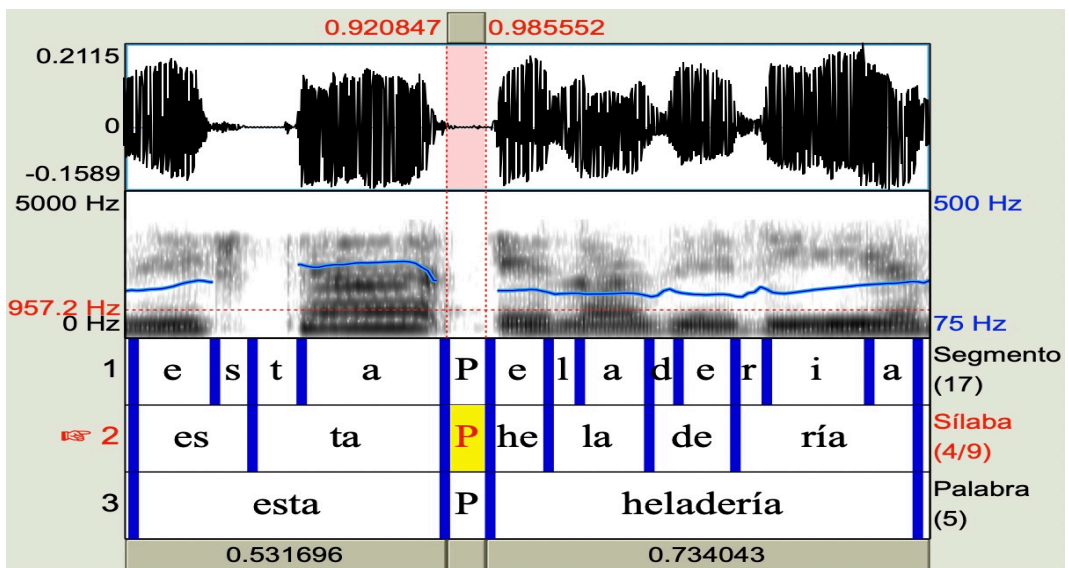


Figura 11. Pausa entre sinalefa con hiato (C11)

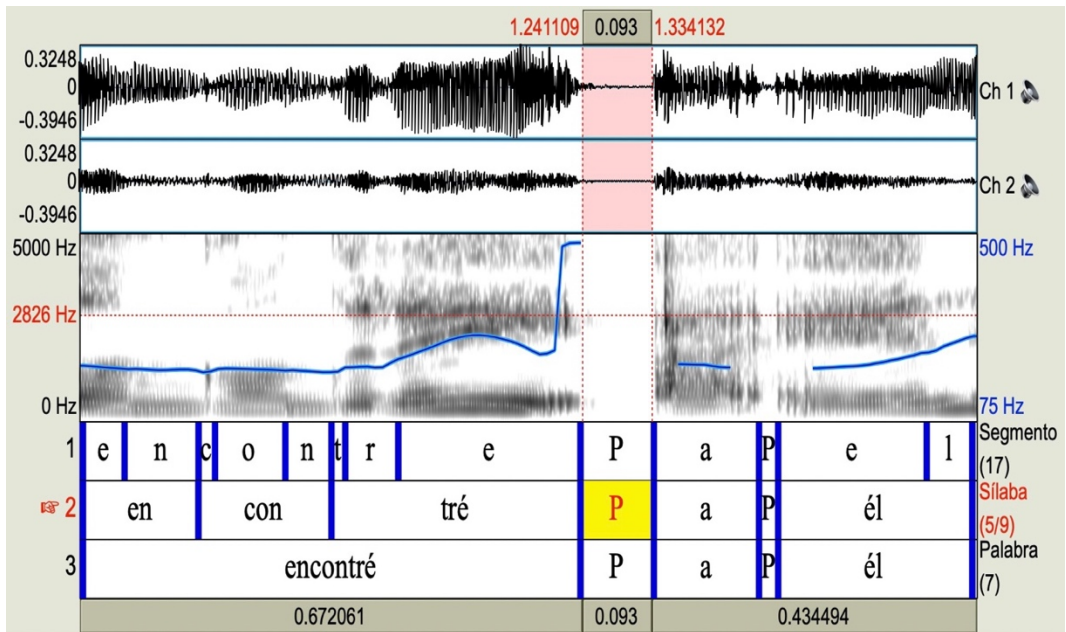


Figura 12. Pausa entre sinalefa con diptongo (C16)

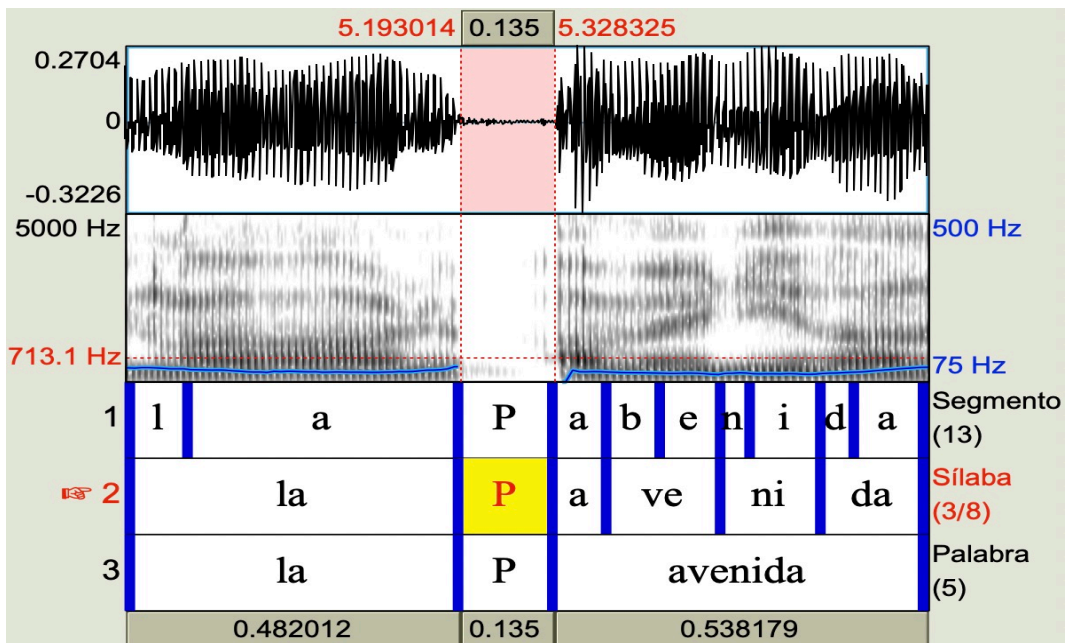


Figura 13. Pausa entre sinalefa de vocales homogéneas (B12)

4. La relación entre la percepción del enlace y la realización del enlace

En los apartados anteriores, hemos terminado el análisis de los errores del enlace en el

dictado y la realización del enlace en la lectura en voz alta, por eso mismo, este apartado está destinado a estudiar si existe relación entre ambos. A través de la prueba de correlación, intentamos conocer si aumenta la posibilidad de que la tasa de errores sea menor entre quienes suelen realizar el enlace, o sea, si es más fácil la discriminación léxica para quienes pronuncian con enlace a menudo. Cabe volver a señalar que, como algunas muestras no presentan una distribución normal, elegimos el coeficiente de correlación de Spearman (Moreno González, 2008: 168) para todas las comparaciones. En primer lugar, llevamos a cabo la prueba de correlación en los errores y la realización del enlace, los errores y la realización del encadenamiento, así como los errores y la realización de la sinalefa. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 137. Resultados de correlación de Spearman entre los errores y la realización de enlace, encadenamiento y sinalefa

Variable comparada	Coefficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Errores totales del enlace - Realización total del enlace	- 0,648	0,000
Errores totales del encadenamiento - Realización total del encadenamiento	- 0,546	0,000
Errores totales de la sinalefa - Realización total de la sinalefa	- 0,568	0,000

Según los valores, existe una asociación negativa en las tres parejas de variables, puesto que todos los coeficientes son inferiores a 0. En el primer caso, se establece un nivel de correlación buena con el valor -0,648. Por lo que, en gran medida, cuantos más enlaces realizan los participantes, menos errores relativos al enlace cometen, y viceversa. En los casos del encadenamiento total y la sinalefa total, se establece un nivel de correlación moderada con valores entre -0,4 y -0,6. Esto también supone que la posibilidad de cometer errores relativos al encadenamiento y a la sinalefa es significativamente menor para quienes realizan el encadenamiento y la sinalefa. Al analizar la significación, todos los valores son de 0,000, por lo que se cumple que sea menor de 0,05, lo que indica que la correlación que se ha establecido (buena

y moderada) es muy probablemente cierta. Por tanto, confirmamos que existe una fuerte correlación en todas las parejas de variables, también la mostramos a través del siguiente gráfico:

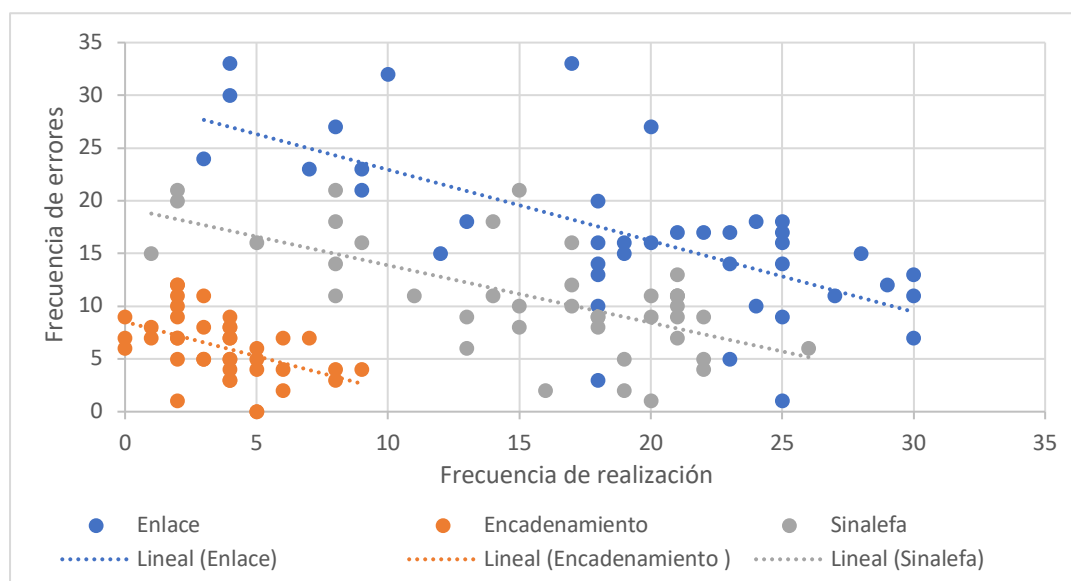


Gráfico 32. Diagrama de dispersión de errores y realización de enlace, encadenamiento y sinalefa

De mismo modo, pasamos a estudiar si existe correlación entre los errores y la realización de los seis subtipos: el encadenamiento entre consonante y vocal, el encadenamiento de consonantes homogéneas, la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato, la sinalefa de tres vocales y la sinalefa de vocales homogéneas. Igualmente, aprovechamos el coeficiente de correlación de Spearman (Moreno González, 2008: 168), puesto que algunas muestras no cuentan con distribución normal. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 138. Correlación entre los errores y la realización de los seis subtipos de enlace

Variable comparada	Coefficiente de Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Errores del encadenamiento CV - Realización del encadenamiento CV	- 0,550	0,000
Errores del encadenamiento CC - Realización del encadenamiento CC	1,77	0,273
Errores de la sinalefa con diptongo - Realización de la sinalefa con diptongo	- 0,393	0,012

Errores de la sinalefa con hiato - Realización de la sinalefa con hiato	- 0,492	0,001
Errores de la sinalefa de tres vocales- Realización de la sinalefa de tres vocales	1,76	0,278
Errores de la sinalefa de VV - Realización de la sinalefa de VV	- 0,492	0,001

Tal y como muestran los valores, existe una asociación negativa y moderada entre los errores y la realización en los casos del encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con hiato y la sinalefa de vocales homogéneas, con coeficientes respectivos de - 0,550, - 0,492 y - 0,492. En cuanto a la sinalefa con diptongo, la correlación también es negativa pero baja, con el valor de - 0,393. Además, en estos cuatro subtipos de enlace, todos los valores *p* son menores de 0,05, lo que indica que la correlación moderada o baja que se ha establecido es muy probablemente cierta. Por lo que, confirmamos en gran medida que los participantes que realizan más enlaces de estos subtipos también cometen menos errores relativos a estos enlaces, y viceversa. Sin embargo, en cuanto al encadenamiento de consonantes homogéneas y la sinalefa de tres vocales, no podemos obtener tal conclusión. El coeficiente supone que la correlación es positiva y mínima, mientras que con el valor *p* mayor de 0,05, se acepta la hipótesis nula de que no existe correlación lineal entre las variables comparadas. A continuación, mostramos las relaciones de todos los casos a través del gráfico de dispersión. Para que los puntos se presenten con más claridad, dividimos los seis casos en dos gráficos:

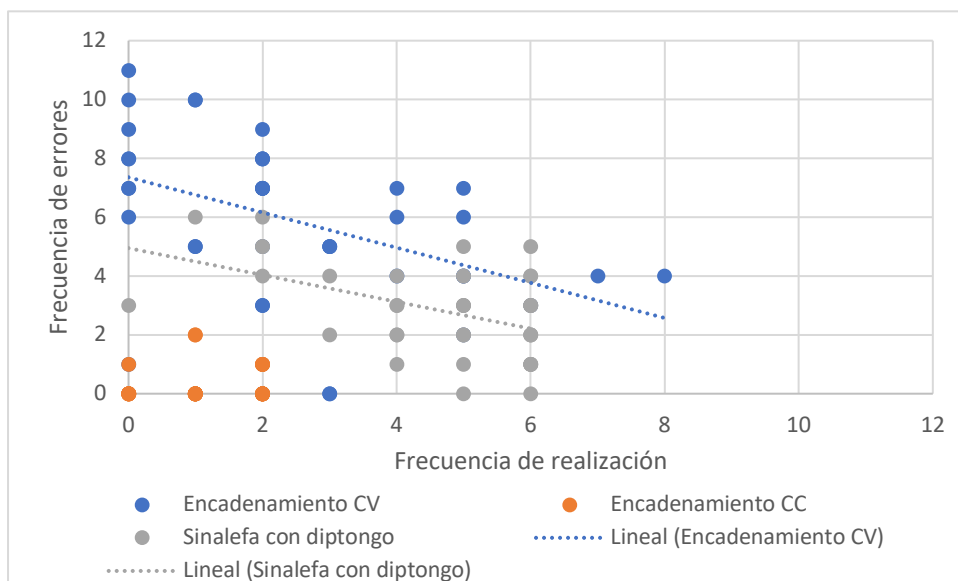


Gráfico 33. Diagrama de dispersión de errores y realización de encadenamiento CV, encadenamiento CC y sinalefa con diptongo

Según el diagrama de dispersión, se puede observar la correlación lineal entre los errores y la realización del encadenamiento entre consonante y vocal y de la sinalefa con diptongo. En cuanto al encadenamiento de consonantes homogéneas, se muestran pocos puntos, puesto que solo existen dos combinaciones de este subtipo en el texto original, por lo que muchos datos coinciden. Tal vez sea ésta la causa por la que no se presenta la correlación lineal. Por tanto, la asociación entre los errores y la realización del encadenamiento de consonantes homogéneas requiere verificarse con más datos.

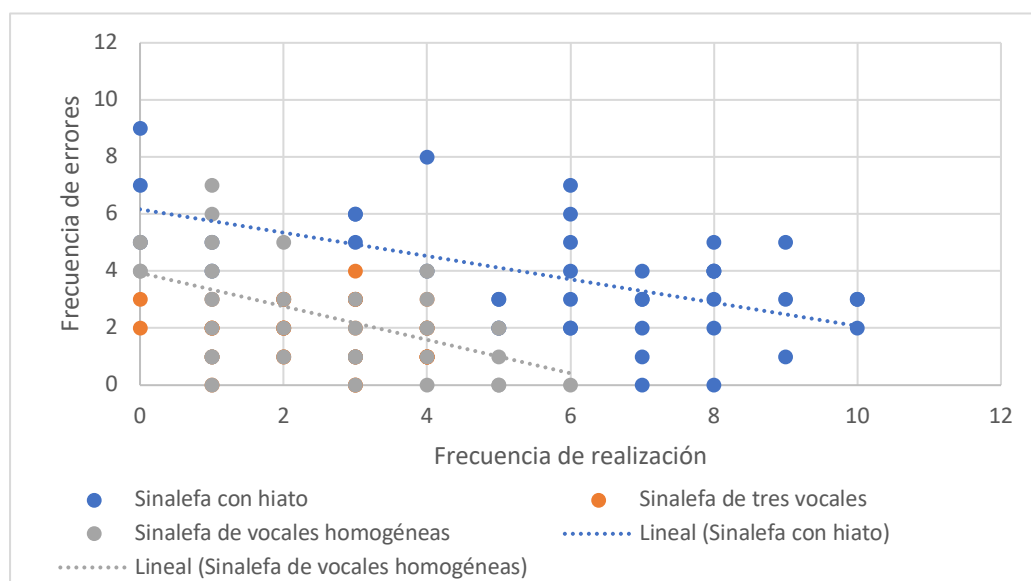


Gráfico 34. Diagrama de dispersión de errores y realización de sinalefa con hiato, sinalefa de tres vocales y sinalefa de vocales homogéneas

En cuanto a la sinalefa con hiato, sinalefa de vocales homogéneas y sinalefa de tres vocales, existe correlación lineal entre los errores y la realización de los dos primeros casos, mientras que, en el último, muchos puntos también coinciden debido a la poca cantidad de secuencias de este tipo en el texto original. Por tanto, reiteramos que la conclusión de este caso queda pendiente de ser confirmada con más datos.

5. Discusión y conclusión

En este capítulo, hemos analizado los errores relativos al enlace en el dictado y la realización del enlace en la lectura en voz alta, a través de análisis estadísticos descriptivos y comparaciones mediante pruebas. A la vista de las cifras, podríamos confirmar varias hipótesis.

En cuanto a los errores cometidos por los participantes, destacan los relativos al encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con diptongo y la sinalefa de tres vocales, con porcentajes superiores al 50 % en el nivel B2 y mayores del 30 % en el nivel C1. El encadenamiento de consonantes homogéneas es el enlace en el que cometen menos errores los participantes de ambos niveles. Al comparar el grupo B2 y el C1, se presentan diferencias significativas en cuanto a los errores totales del enlace y en cuanto a los errores de todos los subtipos de enlace, con la excepción de la sinalefa con diptongo. Al comparar la tasa de errores en torno al encadenamiento y a la sinalefa, la prueba T muestra que no existe mucha diferencia entre estos dos tipos de enlace en ambos niveles y en conjunto. Además, de acuerdo con el coeficiente de Pearson y el diagrama de dispersión, entre la tasa de los errores del encadenamiento y la de los de la sinalefa, se establece un nivel de correlación positiva y significativa. Por último, con los resultados del coeficiente de correlación de Spearman, hemos obtenido conclusiones de que la enseñanza del enlace (encadenamiento y sinalefa) por profesores y la propia conciencia del enlace de estudiantes no consiguen contribuir a reducir los errores relativos. En el estudio que lleva a cabo Uribe Guarín (2013: 85), también obtiene conclusiones coincidentes de que la enseñanza explícita de la sinalefa y del encadenamiento

no ha ayudado a mejorar la discriminación léxica.

Con respecto a la realización del enlace en la lectura en voz alta, los participantes pronuncian con enlace más en los casos del encadenamiento de consonantes homogéneas, la sinalefa con diptongo, la sinalefa con hiato y la sinalefa de tres vocales, con porcentajes superiores al 50 % tanto en el nivel B2 como en C1, mientras que solo una minoría de los participantes ha realizado el encadenamiento entre consonante y vocal y la sinalefa de vocales homogéneas en ambos niveles, con tasa de realización menor del 30 % y del 40 % respectivamente. Si se comparan los dos niveles, los participantes de nivel C1 no mejoran significativamente en cuanto a la realización de los seis subtipos de enlace frente a los de B2. Al comparar la realización del encadenamiento y la sinalefa, existe correlación positiva y moderada y cierta discrepancia entre los dos, con diferencia de porcentaje cercano a un 30 % en ambos niveles y en conjunto. Por último, con los resultados del coeficiente de correlación de Spearman, hemos obtenido conclusiones de que la enseñanza del enlace (encadenamiento y sinalefa) por profesores y la propia conciencia del enlace de estudiantes no consiguen contribuir a aumentar los enlaces realizados. En cuanto a este resultado negativo entre la enseñanza y conciencia del enlace y su realización, no consideramos que sea una conclusión extraña. Por un lado, aunque los hablantes reciban bastantes conocimientos relativos al enlace y sean muy conscientes de este fenómeno, si ellos no practican o los profesores no exigen la realización, tampoco pueden adquirir las costumbres de pronunciar las palabras con enlace. Por otro lado, la conciencia y el dominio de ciertos conocimientos no garantizan que acierten a usarlos, sobre todo, en la pronunciación, sobre la que poseemos muchísimo menos control y de la que somos menos conscientes en comparación con la gramática y el léxico. A pesar de esto, sostenemos que, los docentes tienen que enseñar y exigir la realización del enlace, sobre todo, prestar más atención al encadenamiento entre consonante y vocal, que los estudiantes sinohablantes no suelen enlazar. Además, consideramos que la enseñanza y la exigencia de la realización del enlace por parte de profesores, así como el estudio y la práctica de la pronunciación con enlace por parte de estudiantes tienen que ser un proceso largo y progresivo que atraviese todo el aprendizaje del español, con el fin de forjar una costumbre espontánea.

Además, se observa una correlación negativa y estadísticamente significativa entre los errores cometidos y los enlaces realizados a partir de los resultados obtenidos con el coeficiente de Spearman, así que podemos afirmar que los participantes que realizan más enlaces cometen menos errores relativos, tanto en el caso del encadenamiento como en la sinalefa, y viceversa. Asimismo, se observa una correlación negativa y buena entre los errores cometidos y los enlaces realizados del encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con hiato y la sinalefa de vocales homogéneas; así como una asociación negativa y baja entre los errores y la realización de la sinalefa con diptongo. En este último caso, los resultados muestran que los participantes que suelen realizar el enlace de este tipo no tienen mayores posibilidades de cometer menos errores relativos, puesto que la correlación es mínima y no es lineal. Pero en los demás, es más fácil la percepción del enlace para quienes suelen realizar el enlace. Por tanto, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva o la comprensión oral, sostenemos que sería método útil practicar la articulación con enlace, puesto que la discriminación léxica resulta fácil con tal de estar bien familiarizado con las palabras resilabeadas. Tomamos como ejemplo una frase sencilla “¿qué vas a hacer?” Si los estudiantes no toman conciencia y se familiarizan con el enlace, es posible que no puedan entender al instante las sílabas sucesivas “qué-va-sa-cer”, que son las que realmente oyen.

En fin, aunque el enlace no atañe a las cuestiones de pronunciación correcta, sostenemos que constituye un factor relevante en cuanto al ritmo y a la fluidez en la producción oral. Con el fin de mejorar en todo lo relativo al enlace entre palabras, a nuestro juicio, los estudiantes tendrían que conocer expresamente todas las reglas de la combinación y volcarse en la práctica. El desarrollo de esta costumbre puede fomentarse de manera progresiva. Sería razonable empezar la práctica con la lectura en voz alta, pronunciando con enlace, empezando por los sintagmas, luego con las frases hasta concluir con los textos completos. Además, la imitación y la repetición de diálogos de nativos, noticias transmitidas u otras muestras de lengua reales y contextualizadas nos parecen también métodos útiles. Como el español suena muy rápido, para seguir el ritmo y alcanzar la velocidad del audio, los estudiantes se ven obligados a enlazar las sílabas fronterizas de palabras sucesivas. Asimismo, aprender canciones españolas constituye

otro método motivador, ya que suelen aparecer muchos enlaces en las canciones para reproducir las melodías. Al aprender una canción española, los estudiantes ya practican la interconexión consciente o inconscientemente.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DEL EXPERIMENTO DE FLUIDEZ

El análisis del cuestionario expuesto en el capítulo IV muestra que, entre los cinco aspectos cualitativos que se evalúan en la producción oral según las instrucciones del *MCER*, la fluidez constituye el aspecto peor dominado por los estudiantes sinohablantes del español de acuerdo con sus autoevaluaciones. Además, en el capítulo I, hemos estudiado la definición y las características de la fluidez oral, hemos explorado los marcadores de falta de fluidez, y hemos resumido las causas a las que se debe la falta de fluidez. En este capítulo, pasamos a realizar un análisis de 42 grabaciones de monólogos producidos por estudiantes sinohablantes que llevan dos años aprendiendo español, con el objetivo de estudiar los comportamientos de estos estudiantes sinohablantes en torno a los parámetros de la fluidez, tales como la pausa, la autocorrección y la repetición, fenómenos relacionados con la vacilación que son factores clave para determinar el nivel de fluidez (Riggenbach, 1991). Asimismo, intentamos identificar los factores lingüísticos que propician la aparición de los fenómenos mencionados a través de la revisión de las transcripciones de grabaciones.

1. Metodología

1.1 El corpus de grabaciones y el perfil de los estudiantes

Para el análisis sobre la fluidez, utilizamos un corpus que abarca 42 grabaciones de monólogos realizados por sendos estudiantes sinohablantes de español que llevan dos años aprendiendo español. La edad está comprendida entre los 18 y los 21 años. No se conoce su nivel exacto respecto a los niveles comunes establecidos por el *MCER*, debido a no haber participado en los exámenes *Dele* o *Siele*. Sin embargo, son estudiantes que están terminando el segundo semestre del segundo curso, y encontramos los contenidos que se aprenden en los primeros dos años. En el plan curricular para los cursos primero y segundo, llamado *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* (1998: 18-22), se presentan los contenidos de léxico, gramática y funciones que hay que dominar. Por ejemplo, en cuanto al verbo, los estudiantes de esta etapa aprenden

la mayoría de los tiempos y modos verbales: presente, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto, futuro imperfecto, futuro perfecto, condicional simple y condicional compuesto del indicativo; presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo; así como imperativo y formas no personales. Además, al final de este semestre, tiene lugar el examen oficial de español del nivel 4 para los estudiantes universitarios chinos de la especialidad de Filología Hispánica (EEE-4), que corresponde al nivel B1 o B2, por eso, se estima que la mayoría de los estudiantes de esta etapa posee un nivel de español entre B1 y B2.

1.2 El objetivo de la investigación

Respecto al concepto general de fluidez, estudiamos en el primer capítulo su definición y características e identificamos los marcadores que pueden servir como parámetros para medir la fluidez, y también exploramos las causas a las que se pueden atribuir este concepto. En cuanto a la fluidez de los estudiantes sinohablantes, siempre ha dado la impresión de ser escasa a la hora de hablar español. A partir de esta suposición, realizamos un análisis descriptivo y estadístico en torno a la fluidez de la producción oral entre 42 estudiantes sinohablantes del español que llevan dos años estudiándolo. A través del análisis de las grabaciones, pretendemos estudiar las siguientes cuestiones:

1. Las pausas llenas y las pausas silenciosas, como fenómeno de vacilación.
2. Las repeticiones, como fenómeno de vacilación.
3. Las autocorrecciones, como fenómeno de vacilación.
4. La comparación entre estos tres fenómenos de vacilación.

1.3 El procedimiento de análisis

1.3.1 La transcripción y la etiquetación

Para llevar a cabo el análisis posterior, transcribimos todas las grabaciones de monólogos en texto (véase el anexo V). La transcripción es más bien una transliteración, ya que no aparecen las particularidades de pronunciación, sino que se centra en la representación de los

rasgos distintivos de la oralidad: pausas, repeticiones y autocorrecciones. De esta manera, se presentan de manera más explícita los fenómenos de vacilación, que constituyen el objeto principal de estudio en este capítulo, asimismo, “saltan a la vista y adquieren el protagonismo que merecen las peculiaridades de construcción propias de la oralidad” (Bajo Pérez, 2007: 504).

Para ello, utilizamos los siguientes signos, tomando como referencias los criterios de transcripción y etiquetados de textos de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 9-10) y del *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea*. Para evitar que la etiquetación impida la lectura fluida, marcamos las repeticiones y autocorrecciones con letras en subíndice y versalita en *diple*, y la duración de las pausas silenciosas, entre paréntesis. Además, cabe indicar que las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no se marcan, pues solo se deja constancia de las autocorrecciones, que se consideran obstáculos para la fluidez.

Signos	Codificación
(0,33)	Tiempo de pausa silenciosa en segundos (solo se marca la pausa igual o mayor de 0,3 segundos).
/əŋ/, /ə/, /a/, /m/, /e/, /aŋ/	Pausa llena mostrada por el Alfabeto Fonético Internacional ⁴⁴ .
<REPETICIÓN SILÁBICA>	Repetición silábica: <i>pue pue puedo...</i>
<REPETICIÓN LÉXICA>	Repetición léxica: <i>para para para...</i>
<REPETICIÓN DE EXPRESIÓN>	Repetición de más de una palabra: <i>así que así que...</i>
<AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA>	Autocorrección de errores morfológicos, incluida la autocorrección fallida.
<AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA>	Autocorrección de errores sintácticos, incluida la autocorrección fallida.
<AUTOCORRECCIÓN LÉXICA>	Autocorrección en torno al léxico: ortográfico, semántico, etc., incluida la autocorrección fallida.
°()°	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
(RISAS)	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación.

⁴⁴ Aquí no hemos distinguido la duración de las pausas llenas con la marca “:”, por ejemplo, los casos de /mmm/ o /i:/ también se muestran con un fonema.

(...)

Fragmento no transcrito o indescifrable

1.3.2 La selección de los elementos analizados

Como hemos mencionado en el capítulo I, los estudios anteriores proponen muchos parámetros diferentes tanto cuantitativos como cualitativos en torno a la fluidez, con los cuales llevan a cabo el análisis para evaluar la fluidez oral de los estudiantes que aprenden la segunda lengua o la lengua extranjera. Entre todos los marcadores mencionados, seleccionamos los siguientes elementos, que pasamos a estudiar cualitativa y cuantitativamente en los análisis posteriores. Además, cabe indicar que solo tenemos en cuenta los fenómenos producidos de manera intencional y que no cumplen objetivos funcionales (como la intensificación).

PAUSAS SILENCIOSAS: basándose en el tiempo establecido para la pausa vacía en algunos estudios, que adoptan la duración de 2,5 s o 3 s como la pausa mínima que se marca (Goldman-Eisler, 1968; Grosjean y Deschamps, 1972, 1973, 1975; Towell, 1987; Raupach, 1980; Towell et al., 1996), también solo tomamos en consideración las pausas silenciosas de no menos de 3 segundos. Al respecto, calculamos la frecuencia y la duración. Debido al hecho de que las muestras de habla no son de igual longitud, además de contar las pausas totales, también se calcula el número promedio de pausas por 60 segundos y por 100 palabras. Para detectar las pausas silenciosas, utilizamos la anotación automática del silencio del software Praat, con el fin de etiquetar las pausas vacías iguales o superiores a 300 milisegundos (véase el Anexo V).

PAUSAS LLENAS: pausas con fonaciones como /a/, /ə/, /əŋ/, /e/ y /m/. Aquí las mostramos con el Alfabeto Fonético Internacional. Igualmente, calculamos su frecuencia mostrada en número por 60 segundos y por 100 palabras a partir de contar las pausas llenas totales, de nuevo debido al hecho de que las muestras del habla no son de igual longitud.

REPETICIÓN: aparición sucesiva en el discurso de los mismos segmentos exactamente iguales en forma y función. Se trata de uno de los fenómenos cuantitativa y cualitativamente más importantes del discurso oral (Agudo, 2000). De acuerdo con la extensión de repetición, marcamos respectivamente repeticiones silábicas, repeticiones léxicas (de una palabra entera) y repeticiones de expresión (de más de una palabra). Al respecto, calculamos la frecuencia

promedio por 60 segundos y por 100 palabras, además de contar las todas producidas en los monólogos.

AUTOCORRECCIÓN: corrección realizada por los hablantes mismos en el discurso. La clasificamos según los elementos corregidos en tres grupos: autocorrección léxica en los aspectos gráficos, fonético-fonológicos y semánticos, autocorrección morfológica en cuanto a la flexión nominal y la conjugación verbal, autocorrección sintáctica tanto en torno al orden como en torno a las construcciones. Al respecto, calculamos la frecuencia promedio por 60 segundos y por 100 palabras, en relación a estos tres tipos de autocorrecciones a partir de las autocorrecciones totales contadas en los monólogos.

VELOCIDAD DE HABLA⁴⁵: también denominada en “tasa de habla” o “ratio de habla” en algunos estudios redactados en español. Se calcula adoptando el método de Riggenbach (1991): el número total de sílabas producidas en una muestra de discurso se dividió por la cantidad de tiempo total para producir la muestra del habla (incluido el tiempo de pausa) expresado en segundos, el número obtenido se multiplica por sesenta para dar una cifra final expresada en sílabas por minuto. Con la misma fórmula, también calculamos la velocidad de habla mostrada en palabras por minuto.

1.3.3 El análisis

Para todos los elementos seleccionados, llevamos a cabo tanto análisis cuantitativos como cualitativos. Para la evaluación cuantitativa sobre los datos recogidos de las transcripciones, volvemos a recurrir al *software* estadístico SPSS, aprovechando el análisis estadístico-descriptivo para calcular la frecuencia y el porcentaje de todos los elementos mencionados, y algunas pruebas estadísticas: prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras

⁴⁵ Este concepto, aunque pueda recibir el mismo nombre, varía mucho en cuanto a su cálculo en los estudios anteriores. Además del cálculo de sílabas y palabras, Cucchiarini et al. (2002) calculan la velocidad de habla mostrada en número de fonemas dividido por tiempo total, que también constituye un parámetro relacionado con la percepción de fluidez ($r=0,57$ entre 28 estudiantes del nivel inicial, $r=0,37$ entre 29 estudiantes del nivel intermedio).

relacionadas, coeficiente de correlación de Spearman (Moreno González, 2008). Además, después de obtener los resultados, intentamos llevar a cabo una comparación con algunos estudios que también analizan de manera cuantitativa estos elementos relativos a la fluidez, con el fin de conocer la situación de los estudiantes de otras nacionalidades en torno a la fluidez y conseguir una comprensión más explícita sobre nuestro cálculo estadístico.

Para el análisis cualitativo, describimos los fenómenos de vacilación producidos en el discurso e intentamos analizar los factores a los que se puede atribuir esa vacilación con algunos ejemplos. Por ejemplo, en el caso de las pausas llenas y silenciosas, en lugar de adoptar la distinción recomendada en muchos estudios entre pausas de planificación, pausas articulatorias, pausas de respiración, pausas que cumplen funciones retóricas e interrupciones en el flujo del discurso (*e.g.*: Deese, 1980), solo resumimos los factores léxicos, morfológicos, estratégicos y sintácticos, y los presentamos con ejemplos, tal y como clasifica Cenoz (2000: 61) en su estudio. Y es que compartimos la idea de Hilton (2009: 648) de que es extremadamente difícil asignar una sola función para cada pausa a través de la mera escucha del audio, debido a que cualquier vacilación individual puede cumplir más de una función (Rochester, 1973).

2. Análisis del corpus

2.1 Datos básicos del corpus

En las 42 grabaciones, hemos realizado estadísticas básicas en torno a la duración de habla, el número de sílabas y palabras. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico, en el que el eje horizontal presenta la duración del habla expresada en segundos, mientras que el eje vertical representa el número de palabras y de sílabas (incluidas las sílabas y palabras repetidas). De esta manera, cada punto, que corresponde a cada hablante, puede exhibir de manera explícita estos conceptos básicos de cada grabación.

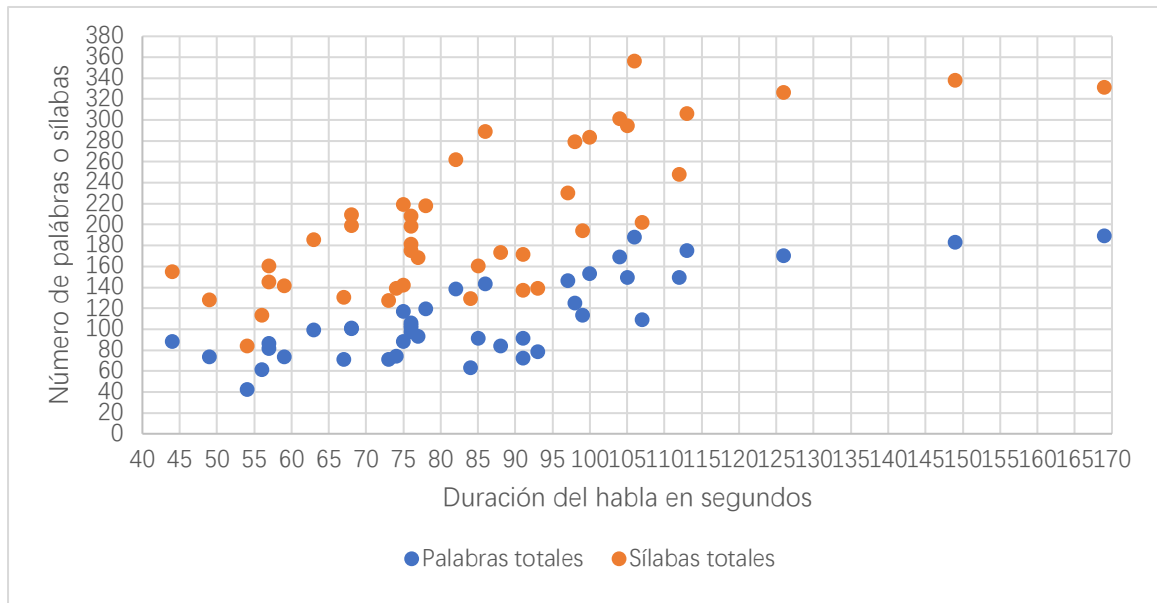


Gráfico 35. Duración del habla y número de palabras y sílabas de las grabaciones

En el gráfico, se observa que la duración del habla y el número total de palabras y sílabas (incluidas las repetidas) varían mucho entre las grabaciones. Con el fin de obtener una visión más precisa e integral sobre las muestras, calculamos respectivamente la media, el mínimo y el máximo, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 139. Duración de habla y número de sílabas y palabras de las grabaciones

Concepto	Media	Mínimo	Máximo
Duración de habla (s)	85,31	44	169
Número de palabras	110,05	42	189
Número de sílabas	204,1	84	356

Los resultados muestran que la duración de las grabaciones cuenta con un rango que va entre 44 y 169 segundos, con la media de 85,31 segundos, mientras que el número de palabras varía desde 42 hasta 189, y oscila entre 84 y 356, en el caso de las sílabas.

A partir de estas cifras, calculamos la velocidad del habla. Sin embargo, como estas muestras del habla no poseen igual longitud, sería mejor calcular la frecuencia en los siguientes análisis en términos de “frecuencia por 60 segundos” y “frecuencia por 100 palabras” basándose en el número total del objeto de estudio. En cuanto a la velocidad del habla, muchos estudios anteriores sostienen que constituye un parámetro frecuentemente usado para medir y

cuantificar la fluidez y confirman que se puede lograr mayor fluidez con habla más rápida (Cucchiarini et al., 2002; Jong et al., 2012; Kormos y Danes 2004; Segalowitz y Freed, 2004; Segalowitz, 2010; Towell *et al.* 1996). Sin embargo, existen algunas variantes dependiendo de si se calcula excluyendo o no las discontinuidades, tales como pausas, autocorrecciones y fragmentos indescifrables, así como atendiendo al número de palabras o sílabas por minuto, o al número de fonemas. Aquí como tampoco nos vemos exentos del cálculo de esta medida, calculamos la velocidad del habla como el número tanto de sílabas como de palabras incluyendo las discontinuidades por 60 segundos. Los resultados estadísticos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 140. Velocidad del habla

Velocidad del habla	Sílabas por 60 segundos			Palabras por 60 segundos		
	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo
	144,66	89,68	211,36	77,89	45	120

Tal y como se aprecia en la tabla, cuando se calcula la velocidad del habla con el número de sílabas, la cifra obtenida oscila entre 89,68 y 211,36 sílabas por 60 segundos, con la media de 144,66. Si se atiende al número de palabras, el intervalo se establece entre 45 y 120 palabras por 60 segundos, con un promedio de 77,89 palabras. A continuación, se muestra en el siguiente tráfico la frecuencia de sílabas y palabras producidas por 60 segundos de todos los estudiantes:

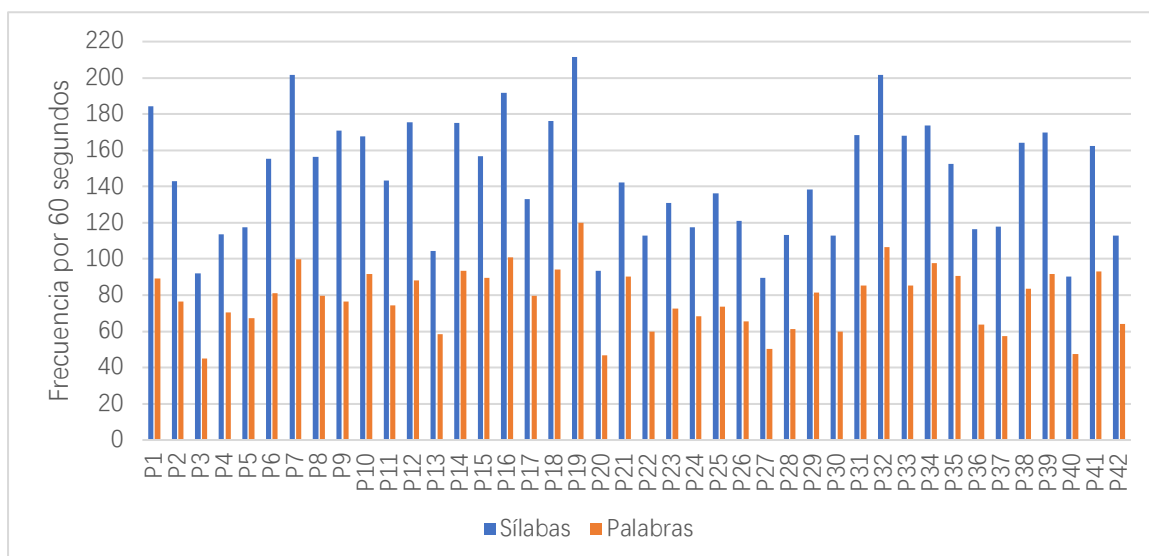


Gráfico 36. Velocidad de habla de todos los hablantes

2.2 Análisis de la pausa

Las pausas constituyen un parámetro imprescindible para medir la fluidez, como se ha explicado en el primer capítulo, y se pueden clasificar en pausas llenas y pausas silenciosas, dependiendo de si existe o no fonación. En el análisis de pausas, por un lado, estudiamos cuantitativamente la frecuencia de los dos tipos de pausas y la duración de pausas silenciosas superiores a 0,3 segundos; por otro lado, exploramos analíticamente las causas a las que se pueden atribuir las pausas producidas por los hablantes. Cabe volver a indicar que solo se toman como objeto de estudio las pausas de vacilación, es decir, aquellas cuya producción no es intencionada y que no cumplen función gramatical.

2.2.1 Estadísticas de las pausas llenas

Las pausas llenas pueden ser clasificadas en léxicas y no léxicas. Pero en nuestra revisión de las transcripciones, no hemos identificado palabras que estén despojadas de su valor léxico y cumplan funciones de vacilación. Por el contrario, hemos encontrado numerosas pausas llenas no léxicas, algunas de las cuales se utilizan para obtener tiempo destinado a la planificación, otras parecen muletillas de los hablantes. Los sonidos producidos por los

estudiantes sinohablantes como pausas llenas son: /əŋ/, /ə/, /ɑ/, /m/ y /e/, entre los cuales destaca el primero. Además, estas pausas llenas suelen aparecer como un sonido articulado de manera alargada (como /əŋ:/, /ə:/), o como un sonido producido varias veces sucesivamente con duración normal (como /əŋ/ /əŋ/ /əŋ/). En cuanto a su frecuencia, en total, se detectan 546 pausas llenas en las muestras del habla recogidas. Todos los hablantes las han producido (todas ellas), como mínimo, 2 veces. A continuación, mostramos en el siguiente gráfico la frecuencia de las pausas llenas por 60 segundos y por 100 palabras en lugar del número total debido a la longitud desigual de las grabaciones. Se puede observar que el número difiere en gran medida entre los hablantes, algunos las producen muy a menudo (P20, P40), con la frecuencia por encima de 30 veces por 100 palabras y de 15 veces por 60 segundos, mientras que otros realizan muy pocas pausas llenas (P1, P18, P31, P39), con una frecuencia no superior a 4 tanto por 60 segundos como por 100 palabras.

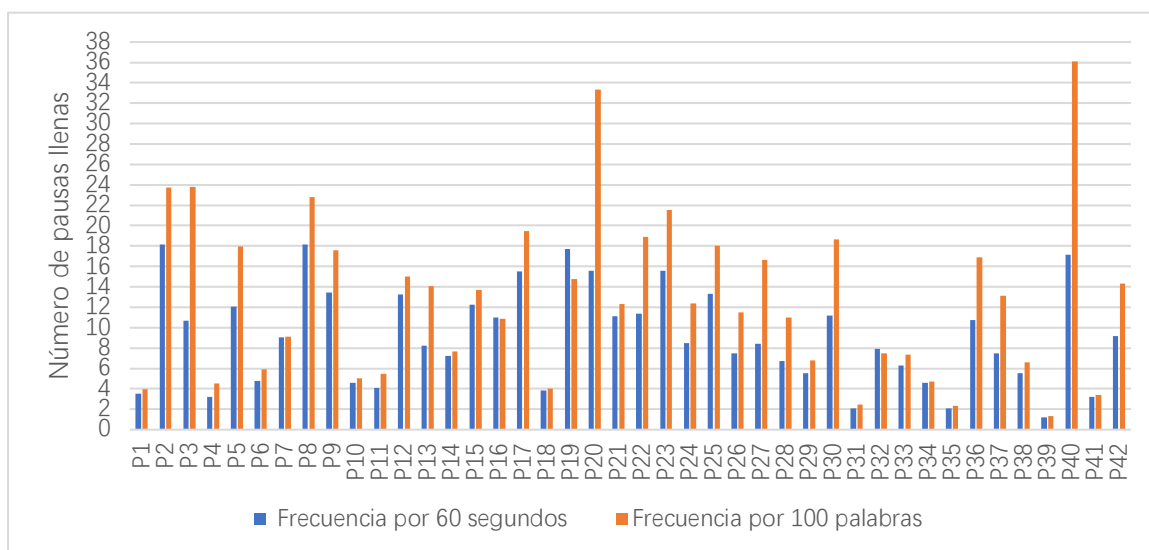


Gráfico 37. Frecuencia de pausas llenas por 60 segundos y por 100 palabras

Igualmente, calculamos la media, el mínimo y el máximo de todas las muestras del habla. Los resultados se muestran en la siguiente tabla: en promedio, las pausas llenas aparecen unas 9 veces por 60 segundos, y cerca de 13 veces por 100 palabras.

Tabla 141. Frecuencia de pausas llenas

Concepto	Frecuencia por 60 segundos	Frecuencia por 100 palabras
----------	----------------------------	-----------------------------

	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo
Pausas llenas	9,12	1,2	18,16	12,78	1,31	36,11

2.2.2 Estadísticas de las pausas silenciosas

2.2.2.1 Frecuencia de las pausas silenciosas

En las transcripciones, también marcamos las pausas silenciosas superiores a 3 segundos, tomando como referencia el tiempo establecido por algunos estudios anteriores para la pausa vacía, que adoptan la duración de 2,5 s o 3 s como la pausa mínima que se marca (Goldman-Eisler, 1968; Grosjean y Deschamps, 1972, 1973, 1975; Towell, 1987; Raupach, 1980, 1984; Towell *et al.*, 1996). Además, cabe indicar que las pausas silenciosas producidas detrás de una oración o una expresión que cuenta con significado completo (gráficamente, antes de coma y punto), no las registramos. Igualmente, debido al hecho de que las muestras del habla no sean de igual longitud, no se cuentan las pausas totales, sino que se calcula el número promedio de pausas por 60 segundos y por 100 palabras. Los resultados de todos los estudiantes se muestran en el siguiente gráfico:

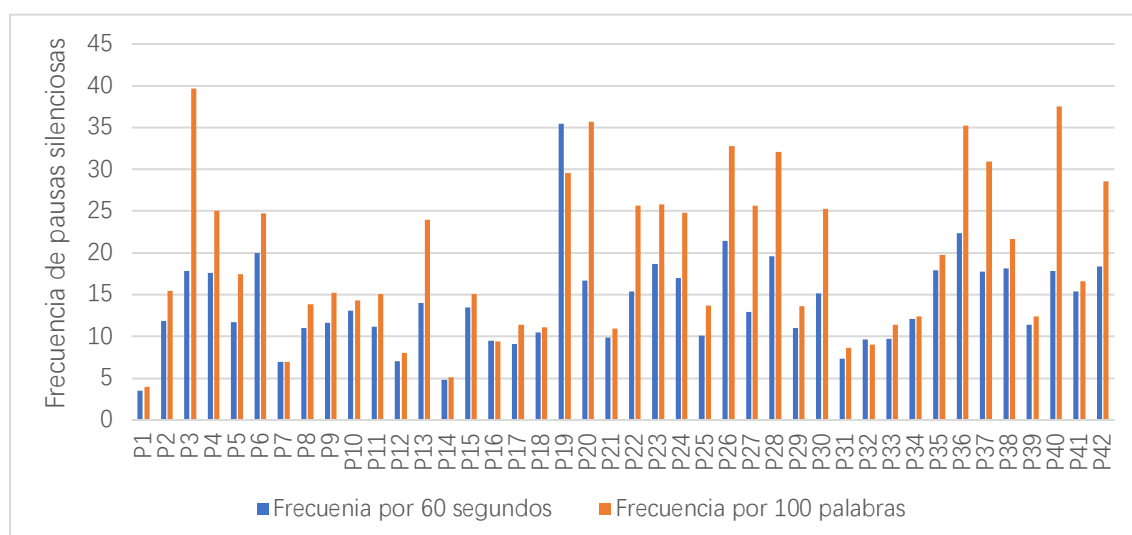


Gráfico 38. Frecuencia de pausas silenciosas por 60 segundos y por 100 palabras de todas las grabaciones

Tal y como muestra el gráfico, la frecuencia de pausas silenciosas varía entre los estudiantes, algunos (P1, P14) las producen no más de 5 veces por 60 segundos y por 100 palabras, mientras que en algunas grabaciones (P3, P21, P26, P28, P36, P40), destacan mucho los fenómenos de pausas vacías, con la frecuencia superior a 30 por 100 palabras. Además, calculamos la frecuencia medio y el rango, cuyos resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla. Entre todas las 42 grabaciones, las pausas silenciosas se producen cerca de 14 veces por 60 segundos y unas 19 veces por 100 palabras en promedio. Asimismo, el rango de la frecuencia es entre 3,53 y 35,45 por 60 segundos y entre 3,96 y 39,68 por 100 palabras.

Tabla 142. Frecuencia de pausas silenciosas por 60 segundos y por 100 palabras

Concepto	Frecuencia por 60 segundos			Frecuencia por 100 palabras		
	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo
Pausas silenciosas	13,96	3,53	35,45	19,42	3,96	39,68

2.2.2.2 Duración de las pausas silenciosas

A partir de todas las pausas silenciosas, del total de palabras y de la duración total de todas las grabaciones, calculamos la duración total de las pausas silenciosas producidas por todos los hablantes en términos de tiempo por 60 segundos y por 100 palabras, en lugar de atender a la duración total (debido a la diferente longitud de las grabaciones). Los resultados se muestran en el siguiente gráfico:

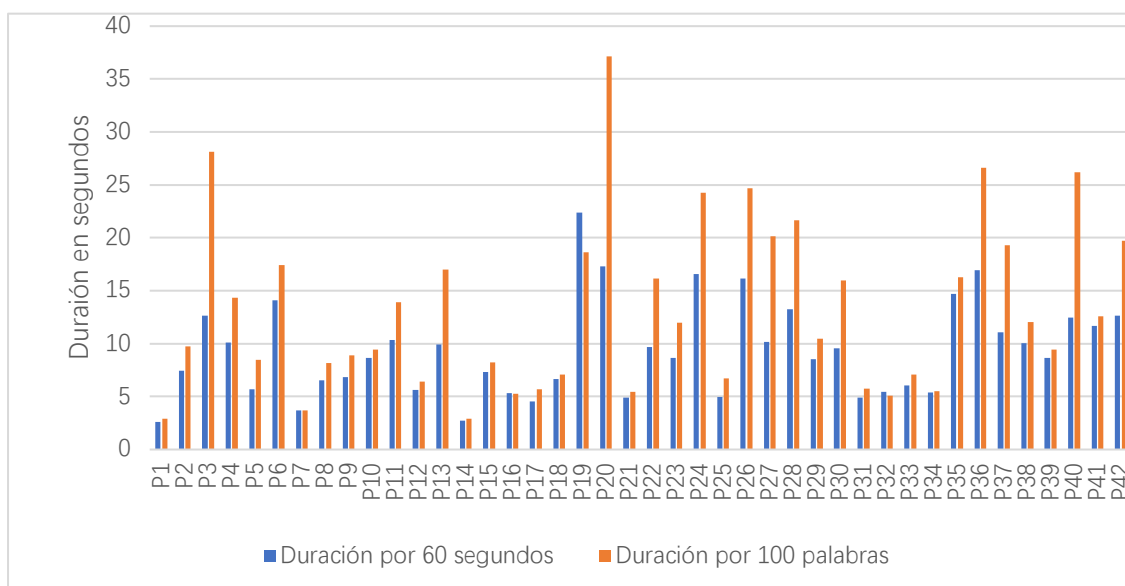


Gráfico 39. Duración total de pausas silenciosas por 60 segundos y por 100 palabras de todas las grabaciones

En el gráfico, se observa que, entre las distintas grabaciones, existe una enorme diferencia en cuanto a la duración de las pausas silenciosas. Junto con las estadísticas mostradas en la siguiente tabla, podemos apreciar que la duración de las pausas silenciosas (suma de las superiores a 3 segundos) producidas en algunas grabaciones (P3, P20, P36, P40) alcanza los 25 segundos dentro de la longitud de 100 palabras, con el máximo de 37,14 s (P20); y en algunas grabaciones (P19, P24, P26, P36), la duración llega a 15 s dentro del discurso de 60 s, con el máximo de 22,36 s (P19). Por el contrario, algunos estudiantes (P1, P7, P14) producen menos pausas silenciosas y su duración total es menos de 5 segundos dentro del discurso de 60 segundos o de 100 palabras. Por último, la media calculada es 9,35 por discurso de 60 segundos y 13,25 por discurso de 100 palabras.

Tabla 143. Duración total de pausas silenciosas por 60 segundos y por 100 palabras

Concepto	Duración por 60 segundos			Duración por 100 palabras		
	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo
Pausas silenciosas (s)	9,35	2,6	22,36	13,25	2,89	37,14

2.2.2.3 Distribución y duración media de las pausas silenciosas

Entre todas las pausas silenciosas detectadas, el rango de duración abarca entre 0,3 (tiempo mínimo desde el que se ha marcado) y 4,17 segundos. La mayoría es inferior a 1 s, con un porcentaje de cerca del 87 %, un 11 % de las pausas silenciosas producidas es igual o mayor de 1 s, pero no supera 2 s; las restantes superiores a 2 s son muy pocas, tal y como muestra el siguiente gráfico:

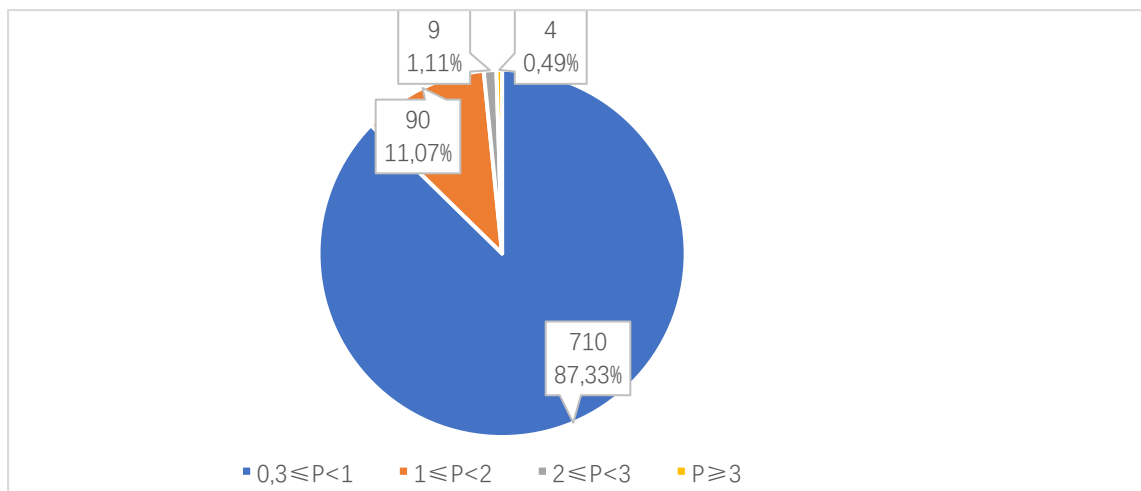


Gráfico 40. Distribución de duración de pausas silenciosas

Además, calculamos la media de las pausas silenciosas producidas por cada hablante, que es la duración total dividida por la frecuencia. Tal y como muestran los resultados en el siguiente gráfico, no existe mucha diferencia en cuanto a la media entre todos los hablantes, aunque destaquen algunos (P11, P20, P24), los cuales producen pausas más largas, con una media superior a 0,9 segundos.

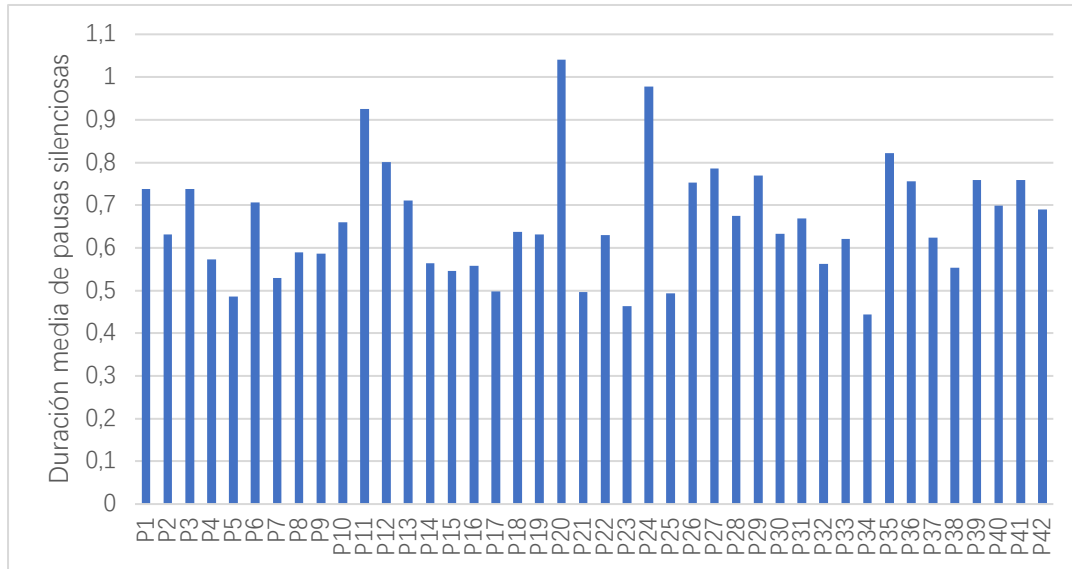


Gráfico 41. Duración media de pausas silenciosas de todos los hablantes

En total, la duración media entre todas las pausas silenciosas producidas en las 42 grabaciones es 0,66 s, y el rango vacila entre 0,44 s (P34) y 1,04 s (P20).

Tabla 144. Duración media de pausas silenciosas

Concepto	Media	Mínimo	Máximo
Pausas silenciosas (s)	0,66	0,44	1,04

2.2.3 Análisis de los factores de pausas

Como hemos explicado en el apartado 1.2 del capítulo I, el proceso psicolingüístico de la producción oral abarca tres etapas: fijar el contenido que se quiere transmitir en cuanto al agente, tema, acción y otros aspectos, realizar la codificación gramatical y fonológica, así como llevar a cabo la articulación. Esto implica muchas tareas concretas en el momento de la producción espontánea, tales como la planificación de los contenidos del habla, la selección léxica, la determinación de las estructuras funcionales, la asignación léxica, la flexión morfológica del léxico en torno a varias categorías gramaticales, la selección de marcos de planificación del nivel posicional con los formantes gramaticales correspondientes, la asignación de la estructura segmental y prosódica a las palabras, así como la interpretación y

asentamiento de la información de los nodos (Garrett, 1984). Por tanto, cuando los hablantes vacilan frente a tantas decisiones que tienen que tomar, aparecen las pausas tanto llenas como silenciosas, con el fin de mantener el turno de producción y para organizar y elaborar todo lo mencionado en la mente. En el análisis, a través de la revisión de las transcripciones, buscamos ejemplos de pausas correspondientes a estos factores que las ocasionan, y las clasificamos en varios grupos: “pausas por léxico”, que se producen con el fin de obtener más tiempo en la búsqueda léxica” (Torras, 1997: 197); “pausas por morfología”, que aparecen por realizar la flexión morfológica en cuanto al género, número, persona, tiempo y modo; “pausa por sintaxis”, que se produce por considerar las distintas unidades sintácticas: las clases de palabras, los grupos sintácticos, las funciones y las oraciones; “pausa estratégica”, que suele situarse antes de la emisión de un constituyente con el fin de obtener tiempo para poder planear los contenidos siguientes.

En el caso de las pausas llenas, sostenemos que la mayoría se produce como “pausa estratégica”, a fin de poder planificar lo que se va a decir a continuación (P8, P17), sobre todo, cuando están situadas antes de la emisión de una frase. Además de seleccionar los contenidos, los hablantes también utilizan pausas llenas para obtener tiempo para organizar o construir la frase (P24, P16), tal y como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- /əŋ/ /əŋ/ /əŋ/ *Creo que /m/ es /əŋ/ interesante, pero casado. (P8)*
- *Me gusta escuchar canción, /əŋ/ /əŋ/ por ejemplo, cuando estoy corriendo /m/. (P17)*
- *el lugar /əŋ/ el lugar al más quiero /əŋ/ ir es Hainan. (P24)*
- *hay una /əŋ/ yo solo sé una norteamericano. (P16)*

Asimismo, también se pueden encontrar ejemplos de pausas llenas que se pueden atribuir a búsquedas léxicas concretas. Por ejemplo, se realizan pausas llenas para buscar en la mente una palabra que no se recupere automáticamente para el *output*, como *recorrer* en el ejemplo P4 y *componer* en el P17; o para seleccionar una palabra semánticamente más adecuada o precisa, como la opción entre *hablar-mencionar* en el ejemplo P16 y entre *ver-saber* en el ejemplo P25; así como para conformar una voz cuya formación se resiste, como *co-comer-*

comercial en el ejemplo P28 y *chi-china* en el P2, aunque finalmente hayan producido el léxico incorrecto.

- *me gusta me gusta /m/ recorrer en en en el parque. (P4)*
- *los fans /ə/ /ə/ compone componen /en/ unas canciones sobre el gru grupo para ayu ayu para apoyar. (P17)*
- *como estamos hablando de la música, no podemos evitar /ə/ habla mencionar las estrellas en esta área. (P16)*
- *por un viaje, podemos /a/ ver /a/ saber las las otras personas que viven también viven en el mismo cielo azul. (P25)*
- *me gusta ver las /m/ las las co /m/ las comer /m/ comercial entre China y y otros otros países. (P28)*
- *mi madre también /əŋ/ es profesora, /əŋ/ enseria /əŋ/ chi enseria china. (P2)*

Además, también se producen pausas llenas a fin de obtener tiempo destinado a realizar la flexión morfológica. Algunos estudiantes las realizan antes de la conjugación verbal, con el fin de procesar, por ejemplo, la flexión en torno al número y persona: *de-debe-debemos* (P3), al tiempo: *viví-vivía* (P34). Además, algunas pausas llenas aparecen al pensar o seleccionar los morfos flexivos de género, por ejemplo, del artículo: *la-al* (P7), del sustantivo: *profesor-profesora* (P2).

- *me parece que como un profesor /aŋ/ de /əŋ/ debe debe debe /a/ debemos está está llenas estar llenas de amor por los estudiantes. (P3)*
- *Cuando yo era muy pequeño, /e/ viví /əŋ/ vivía con mis abuelos en el campo. (P34)*
- *se dedicarán dedicarán a la /aŋ/ al comercio exterior. (P7)*
- *Quiero /əŋ/ quiero /əŋ/ quiero ser profesor /ə/ profesora /əŋ/ de español en el fruto. (P2)*

Curiosamente, no hemos detectado muchas pausas llenas producidas al escoger entre indicativo y subjuntivo, elección que se suele considerar como una de las mayores dificultades en el aprendizaje de la lengua, ni al realizar la conjugación. La causa puede ser que el verbo

“ser” es el más usual y el mejor dominado, tal y como muestran los primeros cuatro ejemplos. Pero en los ejemplos P4 y P6, aunque no se realizan pausas llenas, sí producen otros fenómenos de vacilación antes del verbo, pero no podemos deducir si es por la elección del modo o por la conjugación del verbo.

- *Me deseo que (0,61) /ə/ mi futura (0,7) futura (0,46) /aŋ/ trabajo **sea** /əŋ/ profesor. (P3)*
- *Ojalá **sea sea sea** cierto. (P7)*
- *Cualquiera que **sea** mi profesión en el futuro, hoy tengo que estudiar con voluntad y alentar mi sueño. (P9)*
- *Y por supuesto, espero que mi salario **sea** mayor. (P12)*
- ***Cuando cuando me retire**, /əŋ/ /əŋ/ me gusta me gusta /m/ recorrer en en en el parque. (P4)*
- *Y ojalá y ojalá /m/ y y ojalá (0,6) **pueda lle** (0,37) **pueda** llegar a ser una profesora universitaria cuando (0,8) **gradúe** (1,17) me **gradúe** de de doctorado. (P6)*

Asimismo, nos damos cuenta de que muchos estudiantes parecen estar acostumbrados a realizar pausas llenas consciente o inconscientemente. Estos sonidos producidos automáticamente parecen muletillas propias de los hablantes. Según Vigara (1980/1992), las muletillas se definen como “apoyaturas coloquiales que pierden su significado original, su uso es inconsciente y casi automático”. Las muletillas clasificadas en “muletillas procesadoras” (como mmm, eh) cumplen la función de proporcionar tiempo para que el hablante planifique mentalmente el discurso (Vigara, 1980; Porroche Ballesteros, 2009; Hernando Cuadrado, 1994). De modo similar a las pausas llenas estratégicas, se pueden utilizar para mantener la continuidad del discurso. Por ejemplo, algunos suelen producir sonidos al iniciar una frase:

- */ə/ Después de graduarme, quiero ser funcionario en mi ciudad natal. (P1)*
- */əŋ/ Últimamente, he visto muchas películas como la Carta de amor. /m/ Fui a ver con Javier. (P31)*

Por último, algunas pausas llenas también pueden considerarse interjecciones propias, aunque sean pocas en este caso. Según Wilkins (1992), la interjección consiste en una forma léxica convencional (a veces una frase) que convencionalmente constituye un enunciado por sí mismo y no entra en construcciones con otras clases de palabras. Se caracteriza por la vaguedad

semántica en comparación con los otros mecanismos lingüísticos (Cuevas Alonso y Fernández Gallo, 2003: 257). Y según Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1972: 413), son “palabras puramente emotivas que no tienen contenido referencial.” Por ejemplo, se produce una interjección de suspiro en el ejemplo P27: /h/, porque, tal vez, el hablante encuentra muy difícil de construir frases completas o no sabe lo que va a decir. En el P40, se utiliza interjección para expresar la sorpresa: /a/ (ah), ya que el hablante descubre que se ha equivocado en su propio género inesperadamente.

- *y nosotros nosotros via viajamos por la pro la provincia Jiangsu, /a/ /s/ y /h/ en realidad, en realidad, el viaje es /əŋ/ /əŋ/ du duró tres o cuatro días. (P27)*
- *cuando soy niño /a/ niña mis mis padres /əŋ/ /əŋ/ /əŋ/ /əŋ/ son ocupados, no no pueden acompañarme. (P40)*

En cuanto a las pausas silenciosas, igualmente, aparecen en su mayoría para planear y organizar los contenidos que se van a decir, sobre todo, las pausas más largas con duración de más de 1 segundo, tal como muestran los siguientes ejemplos:

- */əŋ/ (1,48) /əŋ/ Cualquiera que sea mi profesión en el futuro, hoy tengo que estudiar con voluntad y alentar mi sueño. (P9)*
- *Es una es una ciudad muy hermosa. /əŋ/ (3,14) Porque me quiero quiero tomar muchas fotos bonitas con falda. (P24)*
- *Qingdao es una ciudad /əŋ/ internacional /əŋ/ con con una economía desarrollada desarrollada. /əŋ/ (2,36) /əŋ/ Pero prefiero /əŋ/ el ambiente allí. (P30)*

Además, algunas pausas silenciosas son producidas a fin de obtener tiempo para escoger la voz o voces adecuadas (P3) o para intentar recuperar su forma exacta (P40), por ejemplo:

- *también /əŋ/ deber deber tener bueno (1,32) cualidad buena calidad. (P3)*
- *me ayuda /əŋ/ /əŋ/ en los tareas /əŋ/ (0,9) /əŋ/ (0,34) domásti (0,4) doméstico. (P40)*

Asimismo, se encuentran muchas pausas silenciosas que son utilizadas para procesar las flexiones morfológicas. Por un lado, muchos estudiantes tardan bastante tiempo en conjugar los verbos, es decir, por ejemplo, a la hora de asignar los morfos flexivos de persona y número,

o de tiempo y modo, como en el ejemplo P33: *creció y convirtió* y en el ejemplo P38-1: *veíamos y montábamos*; la determinación del morfo de persona y número en el P36: *vivía-vivíamos*; y la conjugación de formas impersonales en el ejemplo P24: *encen-encendida* y en el ejemplo P6: *siguiendo y estudiando*. Por otro lado, algunas pausas silenciosas están destinadas a realizar la flexión nominal: por ejemplo, para escoger el morfo flexivo de género del participio *relacionado* en P19, o el cambio de género del artículo en el ejemplo P38-2: *al-a la*.

- *En fin (risas) en fin la película (0,47) /əŋ/ cuenta principalmente cómo una niña (0,39) creció y (0,5) se convirtió independiente. (P33)*
- *Cuando era niño, /əŋ/ mis abuelos y yo (1,22) /əŋ/ vivía (0,65) vivía (0,42) /əŋ/ vivíamos en campo. (P36)*
- *Y cuando éramos niños, siempre (0,47) veíamos la televisión juntos y mon (0,4) montábamos la bicicleta por por el campo campo. (P38-1)*
- *Pero es una pena que el cathedral de norte (4,17) se encen encendida. (P24)*
- *por eso, /aŋ/ todavía necesito siguien siguiendo (0,4) es (0,94) estudiando español. (P6)*
- *Su su música es muy /əŋ/ popular, y pero /əŋ/ /əŋ/ es relaciona (0,38) do relacionada con /əŋ/ muchas cosas. (P19)*
- *desde el secundario hacia /aŋ/ a al (0,37) a la universidad. (P38-2)*

2.3 Análisis de la repetición

La repetición también consiste en un destacado fenómeno de vacilación que afecta a la fluidez. Muchos estudios relativos han tenido en cuenta este concepto, calculando la frecuencia de la repetición cada 100 palabras o en una unidad de tiempo determinada. En este apartado destinado al análisis de la repetición, en primer lugar, intentamos estudiar su aparición en las producciones orales de los estudiantes sinohablantes mediante algunos cálculos estadísticos; en segundo lugar, pretendemos deducir los factores lingüísticos y extralingüísticos que provocan esas repeticiones, a través del análisis de las muestras obtenidas.

2.3.1 Estadísticas de las repeticiones

Sobre las repeticiones no intencionadas, las clasificamos, según lo que se repite, en tres tipos: repetición silábica, repetición léxica y repetición de expresión. Al revisar las transcripciones etiquetadas, encontramos numerosas repeticiones de cada tipo, con la frecuencia respectiva de 97, 230 y 98 en total, en las 42 grabaciones. Sin embargo, teniendo en cuenta las diferencias en torno al tiempo y al número de palabras producidas entre las grabaciones, calculamos la frecuencia por 60 segundos y la frecuencia por 100 palabras. A continuación, mostramos los datos estadísticos en la siguiente tabla:

Tabla 145. Frecuencia de repeticiones

Tipo de repeticiones	Frecuencia por 60 segundos			Frecuencia por 100 palabras		
	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo
Repetición silábica	1,62	0	4,09	2,18	0	5,56
Repetición léxica	3,72	0	8,18	4,95	0	9,72
Repetición de expresión	1,65	0	6,12	2,12	0	6,85
Repetición total	6,99	0,82	16,36	9,25	1,34	18,06

Tal y como muestran los datos, la tasa de repetición varía en cuanto al tipo. Destaca la repetición léxica, que se produce aproximadamente 4 veces en promedio durante 60 segundos y cerca de 5 veces por 100 palabras. Además, la frecuencia de este fenómeno varía mucho entre los estudiantes, algunos repiten mucho las palabras producidas, hasta más de 8 veces durante 60 segundos y cerca de 10 veces por 100 palabras, mientras que otros parecen tener la costumbre de repetir palabras, pues no lo hacen ni una sola vez. Este contraste entre estudiantes también aparece en la repetición silábica y la repetición de expresión. En resumen, la tasa promedio de la repetición total es alta, con frecuencia de 6,99 por 60 segundos y de 9,25 por 100 palabras; en otras palabras, se produce una repetición aproximadamente cada 10 segundos y cada 10 palabras. A continuación, pasamos a ver la frecuencia de repetición silábica, léxica y de expresión de cada estudiante, reflejada en el siguiente gráfico:

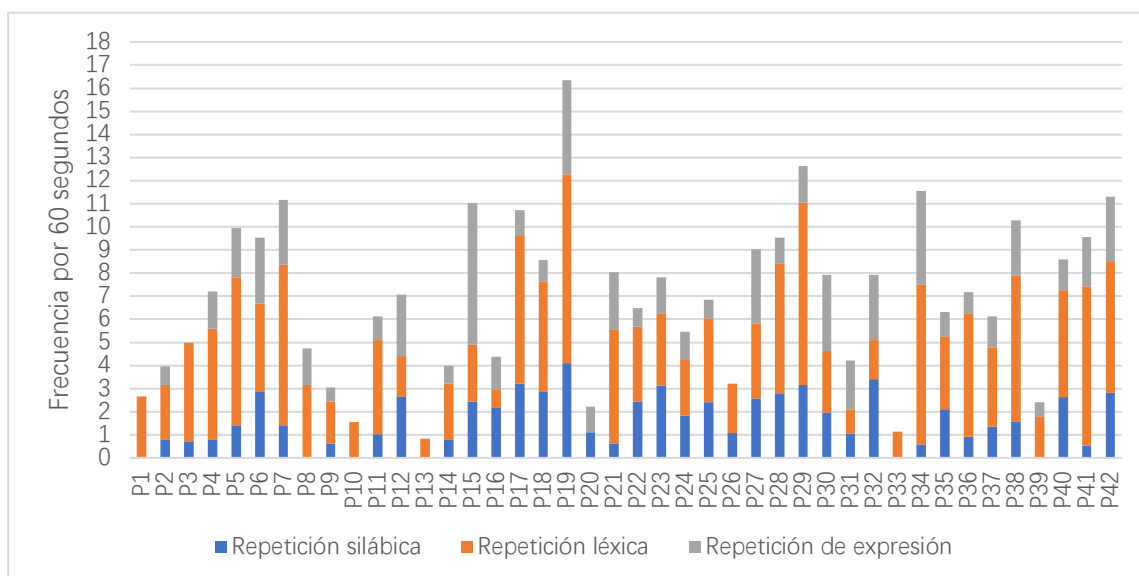


Gráfico 42. Frecuencia de repetición por 60 segundos

Las columnas del gráfico muestran que existe gran diferencia entre todos los estudiantes en cuanto a la frecuencia de repetición por 60 segundos. En el caso de la repetición silábica, hay estudiantes que no producen ninguna (P1, P8, P10, P13, P33), mientras que algunos repiten mucho las sílabas, más de 3 veces durante 60 segundos (P17, P19, P23, P29, P32). En cuanto a la repetición léxica, se observa que solo un estudiante (P20) no la realiza, mientras que algunos repiten palabras más de 6 veces durante 1 minuto (P5, P7, P17, P19, P29, P34, P38, P41). Por último, la frecuencia de repeticiones de expresión también revela una enorme heterogeneidad entre los estudiantes. Algunos no la producen ninguna vez (P1, P3, P10, P13, P26, P33), mientras que otros repiten expresiones más de 4 veces (P19, P15, P34).

2.3.2 Análisis de los factores de repeticiones

A la vista de las estadísticas mostradas, la repetición constituye un fenómeno destacado en la producción oral de los participantes sinohablantes. Al revisar las transcripciones de grabaciones (véase el Anexo V), encontramos que varían mucho los factores a los que se deben las repeticiones, tales como la “repetición estratégica”, que constituye una forma para obtener tiempo y evitar las pausas demasiado largas (Torras, 1997: 198); o la “repetición por razones léxicas”, que se produce para seleccionar el léxico, acceder al léxico o concretar el léxico; por

último, la “repetición por razones morfológicas” que aparece para intentar acertar con la variante flexiva necesaria en el devenir del discurso.

A continuación, pasamos a concretar los factores mencionados ofreciendo algunos ejemplos respectivos.

En el caso de la repetición silábica, puede ser causada por carecer del dominio necesario del vocabulario, como consecuencia, no se puede acceder al léxico completo con rapidez y se requiere tiempo para concretar la palabra, tal y como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- *Mi **pronun mi pronun pronunciación**, /əŋ/ fue mala. (P2)*
- *Para **con convertirse** en una profesora universitaria, se requiere /aŋ/ muchos esfuerzos. (P6)*

A veces, cuando los estudiantes no pueden realizar al instante la flexión nominal y la concordancia entre varias palabras, repiten las letras iniciales de palabras para concertar las formas morfológicamente correctas, por ejemplo:

- *por lo general, /əŋ/ selecciono las canciones que me gustan, **recomen recomendadas** en la App. (P21)*
- *el más impresionante viaje en mi vida es /əŋ/ el viaje que /əŋ/ con mis **compañe compañeras** en en secundaria. (P27)*

Igualmente, la conjugación verbal también tarda tiempo en procesarse. Para ello, los estudiantes también repiten sílabas para obtener tiempo para determinar el tiempo, el modo, la persona y el número adecuados al contexto, y después, encontrar las formas morfológicamente correctas, con independencia de que al final acierten o fallen. Por ejemplo:

- *en realidad, el viaje es /əŋ/ /əŋ/ **du duró** tres o cuatro días. (P27)*
- *Pero es una pena que el catedral de norte se **encen encendida**. (P24)*

En cuanto a las repeticiones léxicas, se observa que, en su mayoría, se pueden considerar “repetición estratégica”, con las cuales los estudiantes pueden evitar pausas vacías demasiado largas y obtener tiempo para planificar lo que van a decir. En este caso, las clases de palabras

repetidas son varias, tales como preposiciones (P1), conjunciones (P4), adverbios (P4), verbos (P6), pronombres (P22) y adjetivos (P3).

- *Quiero encontrar un trabajo temporal en Shanghai, **para, para, para** ganar un poco dinero. (P1)*
- *Cuando cuando me retire, /əŋ/ /əŋ/ me gusta me gusta /m/ recorrer en en en el parque, y y y /əŋ/ con mis niños y charlar con ellos. (P4)*
- *me gusta /ə/ trabajar en un equipo, **porque /ə/ porque /əŋ/ parece que /əŋ/ es muy eficiente. (P12)***
- *si soy una profesora, /aŋ/ **puedo puedo** hacer todo lo que quiero después de salir de trabajo. (P6)*
- *Lo envidio **los los** que pue pueden tocar tocarlo. (P22)*
- *Deber tener bueno calidad buena calidad, por ejemplo, /a/ puntual, responsable, /əŋ/ **amable, sí sí sí (risas), amable** y /aŋ/ **amable. (P3)***

Cabe indicar que, en el último caso, se puede afirmar a través de la entonación que la repetición de adjetivos es involuntaria y se produce por escasez de vocabulario. Hay que distinguirla de la repetición intencionada de adjetivos que busca efectos de superlación: *es guapo guapo*. Además, todas las repeticiones que se han marcado en las transcripciones (véase el Anexo V) y se han mostrado como ejemplos no son intencionadas, y no pertenecen a aquellas que pueden servir como estrategia discursiva, producidas para intensificar un segmento que quiere destacarse o para insistir en algún aspecto concreto (González Argüello, 2011: 233; Garcés, 2002: 443).

Además de planear los contenidos del habla, los hablantes también repiten palabras para procesar mentalmente la flexión morfológica; por ejemplo, se produce la repetición de artículos al mismo tiempo que realizan la concordancia con las palabras que siguen (P5), se repite el adverbio destinado a construir oraciones subordinadas o el verbo mismo con el fin de obtener tiempo para encontrar la forma correcta del verbo en cuanto al número, tiempo, modo y persona (P4, P36). Sin embargo, cabe indicar que esta suposición es deductiva y no llega a confirmarse.

- *Me me gusta **la** /əŋ/ **la los los** trabajos sobre la di diploma macia. (P5)*
- ***Cuando cuando** me retire, /əŋ/ /əŋ/ me gusta me gusta /m/ recorrer en en en el parque. (P4)*
- *Cuando era niño, /əŋ/ mis abuelos y yo /əŋ/ **vivía vivía** /əŋ/ vivíamos en campo. (P36)*

Asimismo, sostenemos que algunas repeticiones léxicas también pueden explicarse por el uso no automático del vocabulario, así que a veces se duplica para afirmar esa misma palabra (P15, P21) o acceder a la siguiente (P18). Tal y como se aprecia en:

- *en efecto, me gusta **echar echar** la música /əŋ/ casi de todas las formas. (P15)*
- *en mi **playlist playlist** list, hay varios tipos tipos de canciones. (P21)*
- *la música puede /e/ ayudarnos a dormir **más más más** bien (P18).*

Respecto a las repeticiones de expresiones, también se utilizan mucho estratégicamente para preparar los contenidos que se van a producir. Por ejemplo:

- *Y por eso la mujer **tenía que tenía que** soportar los cargos de la familia solo. (P34)*
- *Ahora ahora mi trabajo es aprender o estudiar, y **en el futuro, en el futuro**, espero que tengo yo tenga un trabajo estable como funcionaria o profesora. (P11)*

Además, los hablantes también repiten algunas expresiones para organizar la estructura sintáctica de la oración siguiente, tal y como muestran los siguientes ejemplos, en los que se ve que la expresión repetida y la oración posterior están estrechamente relacionadas por el sentido, suponemos que ya obtienen en su mente los contenidos que van a decir, así que repiten para organizar la oración sintácticamente.

- *Y /əŋ/ **por supue por supuesto, y por supuesto**, espero que mi salario sea mayor (risas). (P12)*
- *Y de repente mi hermano desmayó, sin conciencia y **su y su** cuerpo, volvió se volvió a frío y rígido poco a poco. (P35)*

Igualmente, cuando los hablantes tardan en acceder al léxico o en concretar una palabra en su forma morfológicamente adecuada, también se puede producir la repetición de expresión. Por ejemplo:

- *Y mi favorito y mi favorito y mi favorita banda de /əŋ/ es /əŋ/ The Beatles. (P15)*
- *Porque me porque me nació en Jiangxi, no he visto el mar grande. (P29)*
- *algo muy ma algo muy malo pa pasó. (P34)*

2.4 Análisis de la autocorrección

La autocorrección constituye otro fenómeno de vacilación normalmente tratado al estudiar la fluidez. En las transcripciones, marcamos todas las autocorrecciones y las dividimos en tres tipos: a) la autocorrección léxica consiste en que el hablante realiza alguna modificación en torno al léxico, como el cambio de las letras constituyentes, la alteración de palabras o la rectificación de la pronunciación; b) la autocorrección morfológica incluye modificaciones de flexión nominal y conjugación verbal; c) la autocorrección sintáctica engloba las restantes correcciones gramaticales. En el análisis de las autocorrecciones, calculamos su frecuencia y ofrecemos algunos ejemplos correspondientes a cada tipo. Por último, cabe indicar que anotamos todas las autocorrecciones, incluidas las fallidas.

2.4.1 Estadísticas de las autocorrecciones

En comparación con las repeticiones, se encuentran mucho menos autocorrecciones, con la frecuencia respectiva de los tres tipos clasificados de 12, 78 y 25 en todas las transcripciones. Igualmente, teniendo en cuenta la diferencia sobre el tiempo y el número de palabras producidas entre todas las grabaciones, adoptamos la frecuencia relativa. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 146. Frecuencia de autocorrecciones

Tipo de autocorrección	Frecuencia por 60 segundos			Frecuencia por 100 palabras		
	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo
Autocorrección léxica	0,19	0	1,07	0,25	0	1,64
Autocorrección morfológica	1,32	0	3,46	1,72	0	4,76
Autocorrección sintáctica	0,41	0	2,37	0,54	0	3,09
Autocorrección total	1,92	0	5,53	2,51	0	7,22

Tal como se observa, se produce autocorrección cerca de 2 veces en promedio durante 60 segundos y cerca de 2,5 veces por 100 palabras. Al observar los tres tipos clasificados, comprobamos que la que más se produce es la autocorrección morfológica, con una media de 1,32 por 60 segundos y 1,72 por 100 palabras. Por el contrario, los estudiantes corrigen menos en torno al léxico en los aspectos fonético-fonológicos y semánticos, con la media de 0,19 por 60 segundos y 0,25 por 100 palabras. En realidad, la frecuencia de autocorrección también varía mucho entre los estudiantes, tal y como se aprecia en la tabla de arriba y en el siguiente gráfico: como mínimo, algunos estudiantes no producen repetición alguna de ningún tipo (P1, P13, P29, P30), mientras que, como máximo, la frecuencia de repetición total alcanza a 5,53 veces por 60 segundos y 7,22 veces por 100 palabras (P2). Además, muchos estudiantes (P4, P10, P14, P34) suelen corregir los errores morfológicos, con una frecuencia superior a 3 veces por 60 segundos.

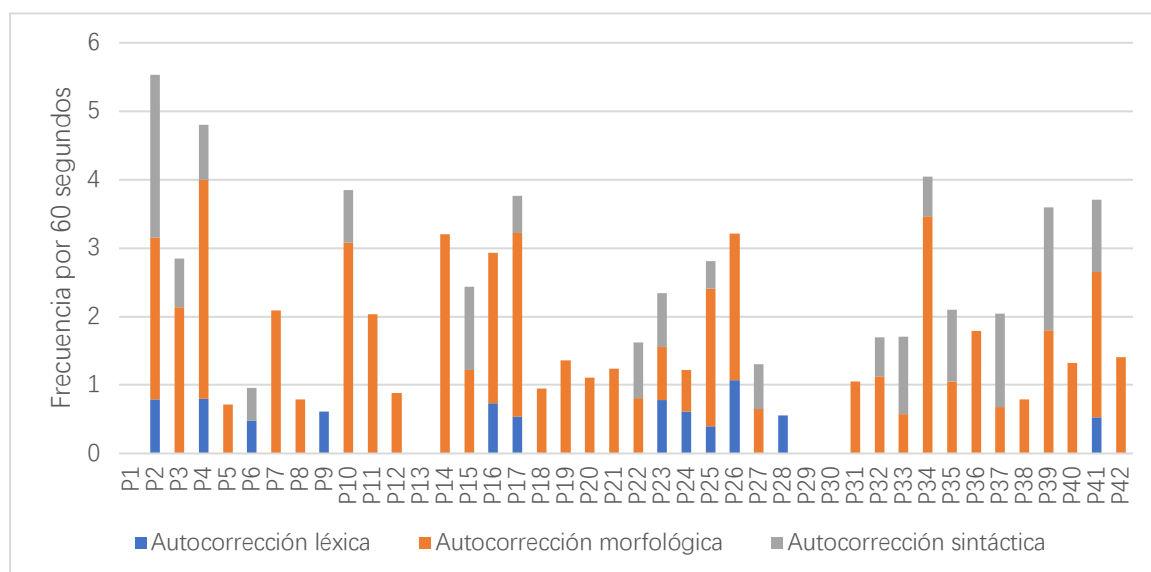


Gráfico 43. Frecuencia de autocorrección por 60 segundos

2.4.2 Ejemplos de las autocorrecciones

Al revisar las 42 transcripciones, solo se detectan doce autocorrecciones léxicas, que pueden ser la modificación fonética (P4), el cambio de pronunciación (P23) y la sustitución de una palabra por otra (P24).

- *me gusta ser un ser una **per pro profesora**. (P4)*
- *Y en en sexto grado /əŋ/ de la escuela de pri /əŋ/ **primaria primaria**, de repente quise estudiar la guitarra (risas). (P23)*
- *Sanya **está se encuentra** en el sur de China. (P24)*

En cuanto a la autocorrección morfológica, principalmente se detectan modificaciones en torno a la flexión nominal y a la conjugación verbal. Como se puede apreciar en los siguientes ejemplos: la autocorrección del género tiene lugar en los sustantivos (P2), adjetivos (P8, P15, P20), demostrativos (P11) y artículos definidos (P14) e indefinidos (P25). Sobre todo, cuando los determinantes y los adjetivos están antepuestos a sustantivos, suelen modificar el género para realizar la concordancia (P11, P14, P25, P15). Además, interesa darse cuenta de que a veces hablantes de sexo femenino utilizan en masculino sustantivos o adjetivos para referirse a ellas mismas (P2, P20). Esta negligencia puede atribuirse a la falta de flexión en chino mandarín de género gramatical tanto en sustantivos referidos a seres animados como en referidos a seres no animados.

- *Quiero /əŋ/ quiero /əŋ/ quiero ser profesor /ə/ profesora /əŋ/ de español. (P2)*
- *tengo que compartirte /əŋ/ mi experiencia de un trabajo /əŋ/ en las vacaciones **pasado pasadas** /əŋ/ de /əŋ/ de invierno. (P8)*
- ***Eso estas** vocaciones tienen días festivos fijos. (P11)*
- *Y en **el en la** é época contemporánea. (P14)*
- *viajar podemos /ə/ puede dar **un una** ocasión para ver el mundo. (P25)*
- *y mi **favorito** y mi **favorita** banda de /əŋ/ es /əŋ/ The Beatles. (P15)*
- *Me encanta escuchar música **solo sola**. (P20)*

La autocorrección de número es relativamente menor en comparación con la de género. La encontramos en sustantivos (P14), adjetivos (P21), artículos (P16), participios (P33) y pronombres (P17). Por ejemplo:

- *En la antigüedad de China, la mayor parte de la población trabaja, trabaja como **agricultora agricultores** (P14)*
- *en mi playlist playlist list, hay **vario** varia **varios** varios tipos tipos de canciones. (P21)*
- *Y /a/ y también en es y sobre **la las** estrellas internacionales. (P16)*
- *Y las personajes en sus películas son **dibujado**, son **dibujados** por sí mismo. (P33)*
- *sé que hay otras personas en el mundo a quien **le les** gusta también el el grupo. (P17)*

Además, muchas autocorrecciones morfológicas están relacionadas con la conjugación verbal, tal como muestran los siguientes ejemplos. Hallamos modificaciones referentes al tiempo (P34), modo (P11), número y personas (P2, P4). También se encuentra que algunos hablantes producen el verbo en infinitivo primero y lo transforman luego en la forma adecuada (P14). Asimismo, ocurren muchas autocorrecciones en la conjugación del verbo “gustar”, sobre todo, en cuanto a la persona y número, aunque solo suele utilizarse la tercera persona en singular y en plural (P2, P4). También, se producen errores y autocorrecciones de verbos irregulares para encontrar la forma flexiva correcta (P10, P39), en este caso, la falta de dominio de la conjugación irregular constituye una dificultad añadida a la gestión de la propia flexión de cada forma verbal. En general, las alternaciones se generan en su mayoría debido a la imperita conjugación, es decir que no pueden producir las formas adecuadas a todas las categorías gramaticales inmediatamente.

- *Cuando yo era muy pequeño, /əŋ/ **viví** /əŋ/ **vivía** con mis abuelos en el campo. (P34)*
- *en el futuro, espero que **tengo** yo **tenga** un trabajo estable como funcionaria o profesora. (P11)*
- *sus estudiantes le **gustan** le **gusta** mucho. (P2)*
- *porque me **gusta** me **gustan** los niños. (P4)*
- ***he estar** **he estado** pensar que **pensando** en en este trabajo. (P14)*
- *después de graduarme, creo que **vol** **vuelto** a mi pueblo natal. (P10)*

- *pero mi abuela ya **ha morito ha muerto**. (P39)*

Por último, sobre la modificación sintáctica, encontramos muchos ejemplos en los que se agregan palabras de distintas clases, tales como artículos (P3), pronombres (P22), verbos (P15), preposiciones (P34). Además, detectamos muchas sustituciones: el artículo definido por el indefinido (P32), el pronombre nominativo por el acusativo (P25), el adverbio por el superlativo (P27), la preposición por la otra (P39-1). Asimismo, también existen autocorrecciones como la supresión del artículo (P1), el cambio de posición entre sustantivo y adjetivo (P39-2), la recuperación del pronombre del verbo pronominal (P6).

- *sin embargo, amor a estudiantes **los** estudiante no es una cosa fácil. (P3)*
- *aprendí /əŋ/ tocar el violín en el en la escuela secundaria, pero pero **ab lo** abandoné por los estudios. (P22)*
- *quiero que quiero **decir** que en /əŋ/ efecto en efecto, me gusta echar echar la música /əŋ/ casi de todas las formas. (P15)*
- *porque la mujer tenía que /e/ que lavar la ropa y cocinar y ayudar su ayudar **a** su esposo a ducharse. (P34)*
- *incluyen las películas hispanoamericanas y también la las **la una** película japonesa. (P32)*
- *creo que lo más importante es que puedes **conocer tu mis conocerte a a ti** mismo mejor. (P25)*
- *El **muy el más** el más impresionante viaje en mi vida es /əŋ/ el viaje que /əŋ/ con mis compañe compañeras en en secundaria. (P27)*
- *Pero la única vecina que que puedo recordar ahora es la anciana que vivía **en** vivía **al** lado de la casa de mi abuela. (P39-1)*
- *quiero ser profesor /ə/ profesora /əŋ/ de español **en el fruto en fruto**. (P1)*
- *En chino, hay un refrán que dice **un veci un bueno vecino** un buen vecino es mejor que un leja que que un paliente lejano. (P39-2)*
- *y ojalá pueda lle pueda llegar a ser una profesora universitaria cuando **gradúe me gradúe** de de doctorado. (P6)*

2.5 Análisis de la precisión morfológica

Como hemos señalado en el primer capítulo, además de las variables temporales, que pueden servir como marcadores principales de la fluidez, también existen otras variables lingüísticas, fonológicas e interaccionales, que pueden desempeñar papeles importantes en las percepciones de la fluidez (Riggenbach, 1991; Hieke, 1984; Wennerstorm, 2000; Kormos y Danes, 2004). Los resultados del experimento realizado por Kormos y Danes (2004: 161) muestran que la precisión influye mucho en la fluidez y que está positivamente relacionada con la velocidad de producción. Como nuestro trabajo se centra en los aspectos morfológicos, aquí solo llevamos a cabo un análisis de la precisión morfológica de las producciones orales, sin tener en cuenta la precisión de los restantes elementos gramaticales o léxicos.

2.5.1 Estadísticas de los errores morfológicos

Además de los errores morfológicos autocorregidos, también detectamos todos los errores morfológicos producidos en las grabaciones, y los clasificamos, de acuerdo con las varias categorías gramaticales, en 6 grupos, que son respectivamente errores relativos al número, al género, al tiempo, al modo, a la persona y número, así como otros errores de conjugación⁴⁶, que se refieren a aquellos relacionados a las formas impersonales. Mostramos los resultados de todos los hablantes en el siguiente gráfico: no reflejan el número total de errores sino los resultados en términos de frecuencia por 100 palabras.

⁴⁶ Abarcan el uso incorrecto de las formas impersonales, tal como el uso de infinitivos donde se exige formas conjugadas, la confusión entre distintas formas impersonales, el uso del participio conjugado (en femenino o plural) en tiempos compuestos. Por ejemplo: “todavía necesito **siguien** **siguiendo** es estudiando español.”

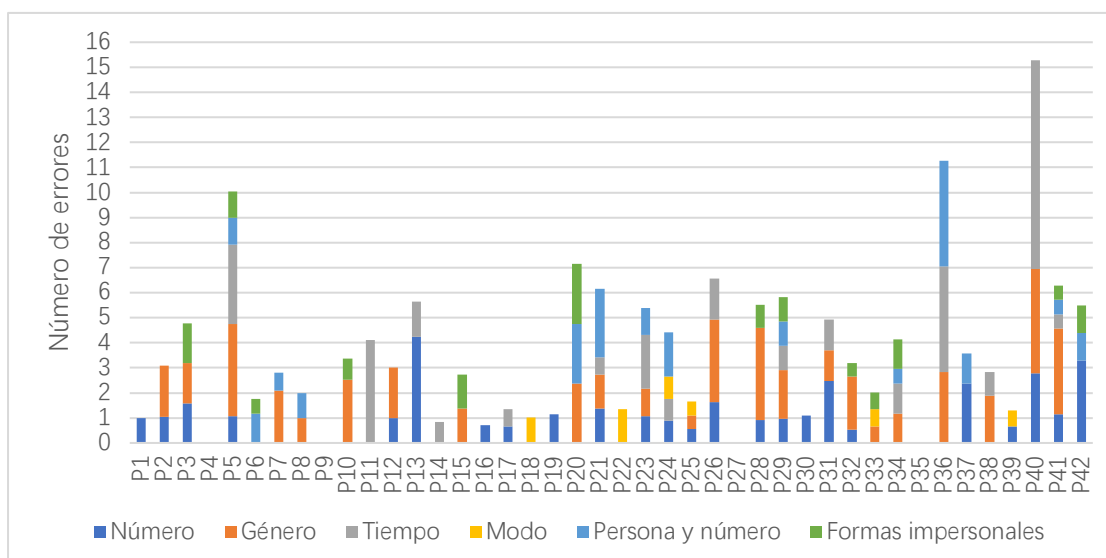


Gráfico 44. Frecuencia de errores morfológicos por 100 palabras

El número de los errores morfológicos varía enormemente entre los distintos estudiantes. Algunos no cometen a ninguna de las categorías mencionadas (P4, P9, P27, P35), mientras que otros fallan hasta 10 veces por 100 palabras (P5, P36, P40). En cuanto a cada tipo de errores morfológicos (véanse consecutivamente el gráfico anterior y la siguiente tabla), se observa que los errores relativos al género son los más cometidos, con una media de 1,14 por 100 palabras. En este caso, muchos estudiantes no cometen ningún error del género, mientras que algunos estudiantes fallan más de 3 veces. Por el contrario, los estudiantes cometen menos errores relativos al modo, una causa relevante consiste en que ellos suelen utilizar los esquemas oracionales que exigen el indicativo. En este aspecto, solo unos pocos estudiantes fallan (P18, P22, P24, P25, P33, P39). Además, cabe mencionar los errores relativos al tiempo, cuya media no es la mayor (0,79), aunque el máximo alcanza a 8,88 por 100 palabras. Esto se debe a que algunos estudiantes solo usan verbos en presente en lugar de en pasado para narrar las historias de su infancia, a pesar de que el tiempo pasado ya se haya estudiado. En total, la media de los errores morfológicos cometidos es 3,68, cifra mayor que la de los errores morfológicos autocorregidos (1,72) que se ha mostrado en el apartado anterior.

Tabla 147. Frecuencia de errores morfológicos por 100 palabras

Tipo de errores morfológicos	Frecuencia por 100 palabras		
	Media	Mínimo	Máximo

Errores relativos al número	0,81	0	4,23
Errores relativos al género	1,14	0	4,17
Errores relativos al tiempo	0,79	0	8,88
Errores relativos al modo	0,12	0	1,35
Errores relativos al número y persona	0,49	0	4,23
Errores relativos a las formas impersonales	0,33	0	2,38
Total	3,68	0	15,28

2.5.2 Ejemplos de los errores morfológicos

En el caso del número, como hemos explicado en el capítulo II, los sustantivos y los pronombres poseen inherentemente este rasgo gramatical, mientras que los adjetivos, determinantes y verbos lo manifiestan por el efecto de la concordancia. En las transcripciones, encontramos errores cometidos en todas las clases de palabras mencionadas que experimentan la flexión morfológica en cuanto al número, tal como muestran los siguientes ejemplos: respectivamente, son incorrectos los morfos flexivos de número del sustantivo *chinos* (P13), el pronombre personal *lo* (P37), el pronombre relativo *quien* (P17), el adjetivo *interesante* (P34), el posesivo *su* (P5), el artículo definido *el* (P26), el demostrativo *esta* (P29), el indefinido *alguno* (P37), el participio *llamada* (P16).

- *Mi mi trabajo soñado es ser un maestro, por ejemplo, pobre probablemente, enseñar **chinos** al extranjeros. (P13)*
- *cuando algu **alguno** vecinos encuentra dificultades o problemas, otras vecinos van a ayudar **ayudarlo**. (P37)*
- *sé que hay otras personas en el mundo a **quien** le les gusta también el el grupo. (P17)*
- *porque quiero ve ver el Museo de Prado, y también experimentar experimentar el las fiestas, los San Fermine y las fallas, son son **interesante**. (P34)*
- *enseño un estudiante de segunderio, para ayudar su matemáticas. (P5)*
- *En **el** vacaciones de verano, viajaré a Fuzhou. (P26)*
- *quiero viajar a Xiamen durante durante esta esta vacaciones de verano. (P29)*
- *hay unas ex excelentes estrellas **llamada** Deng Zi qi, o Zhou Jie lun, etc. (P16)*

En cuanto a los errores relativos al género, también se cometen en distintas clases de palabras. Igualmente, como hemos indicado en el capítulo II, además de los sustantivos y los pronombres que poseen género inherentemente, muchas otras clases de palabras lo adquieren por concordancia, tales como los artículos y muchos otros determinantes, los adjetivos calificativos, especificativos y adverbiales, los participios y, cuando van pospuestos, los relativos y los posesivos, así como los demostrativos y algunos indefinidos. Al revisar las transcripciones, encontramos errores cometidos en sustantivos (P20), pronombres (P5), artículos definidos (P33), artículos indefinidos (P2), adjetivos (P10, P34), demostrativos (P41), participios (P28-1) e indefinidos (P28-2). Entre ellos, destacan los errores sobre la concordancia del género entre sustantivos y adjetivos, artículos.

- *me gusta normalmente la música popular, pero de América y **chino**.* (P20)
- ***el** es una hija de mi, de, de de de hija de un amiga de mi madre.* (P5)
- *Y **las** personajes en sus películas son dibujado, son dibujados por sí mismo.* (P33)
- *tengo **una** profesor, que nunca olvidaré en mi vida.* (P2)
- *Pero creo que ahora me gusta un vida **cómodo**, estable.* (P10)
- *Y por eso la mujer tenía que tenía que soportar los cargos de la familia **solo**.* (P34)
- ***Esta** fenómeno es más ah no sé, no sé, es una es un fenómeno buena o no.* (P41)
- *Yiwu es es una ciudad **llenado** muchos extranjeros para comerciar* (P28-1)
- *también hay **muchos** comidas comidas sobrosas* (P28-2)

Respecto al tiempo verbal, detectamos que, mayoritariamente, los errores consisten en usar el presente en lugar del pretérito en un contexto pasado creado por el propio hablante (P19), frecuentemente, se alternan dos tiempos en la misma oración⁴⁷: *era-gusta* (P18), *era-son* (P34), y algunos hablantes confunden las conjugaciones del pasado y del presente: *hice-hace* (P17).

- *Desde yo era ni niño, ser un profesor o maestro me **gusta** mucho* (P18)

⁴⁷ Cabe indicar que en español puedan alternarse pasado y presente en la misma narración recurriendo al llamado “presente histórico”, sin embargo, es algo que se hace con toda intención para producir dinamismo e inmediatez en la narración. Consideramos que la alternancia que hemos detectado en las grabaciones no pertenece a este caso.

- *En la antigüedad de China, la mayor parte de la población **trabaja, trabaja** como agricultora agricultores. (P19)*
- *Y era era una para era un pareja y son muy, son muy enamorados. (P34)*
- *Cuando estoy escuchando las canciones, sé que hay otras personas en el mundo a quien le les gusta también el el grupo, el hecho me me **hice** muy feliz. (P17)*

En cuanto al modo verbal, también se encuentran ejemplos de errores, aunque sean pocos. Algunos hablantes sustituyen el subjuntivo por indicativo o, al contrario, debido a que, probablemente, no saben o no dominan la selección del modo en tal contexto (P18, P39, P32). Además, algunos fallan en la conjugación del modo subjuntivo (P24).

- *Puede puede ser que e **estoy** más maduro ahora. (P18)*
- *Porque hace mucho que no **vuelva** al pueblo. (P39)*
- *me me encantaba esta película ha hasta que **estuviera** en bachillerato. Y vol volví a verla en el cine. (P32)*
- *Pero es una pena que el catedral de norte se encen **encendida**. (P24)*

Sobre la persona y número del verbo, se encuentra que muchos hablantes utilizan la tercera persona en singular en lugar de en plural, esto aparece tanto en el tiempo presente como en el pasado, y tanto en la construcción activa como en la pasiva refleja (P37, P42, P6). Asimismo, algunos estudiantes confunden la primera persona y la tercera persona en singular tanto en el presente como en el pasado (P36, P29). Además, muchos estudiantes cometen errores en la conjugación del número del verbo *gustar* (P5, P21). Por último, se detectan algunos errores en torno al uso reflexivo de “se”, que no se altera de acuerdo con la persona (P8, P21).

- *Cuando algu alguno vecinos **encuentra** dificultades o problemas, otras vecinos van a ayudar ayudarlo. (P37)*
- *Cuando mi papá y mamá estaba **estaba** fuera de casa, yo iba a su casa. (P42)*
- *En China, para con, convertirse en una profesora universitaria, se **requiere** muchos esfuerzos. (P6)*

- *Pero ahora, cuando cuando vivía viví vivo en la ciudad, no no **habla** mucho con los vecinos. Y no, no, no sé los incluso no, no sé los nombres. (P36)*
- *Porque me porque me **nació** en Jiangxi, no he visto el mar grande. (P29)*
- *Me me **gusta** la la los los trabajos sobre la diploma macia. (P5)*
- *A mí me **gusta** mucho las canciones de Wang Yibo. (P21)*
- *fui a fui a **hacerse** un maestro de lengua chino. (P8)*
- *a mí me gusta mucho escuchar la música, porque creo que me da, me da la oportunidad de de **relaxse** y y reducir el estrés, estrés. (P21)*

Por último, los errores relativos a las formas impersonales son diversos. Por ejemplo, se utiliza el infinitivo en el contexto donde se exige la forma flexiva: *vivir* (P29); se flexiona incorrectamente el participio invariable en femenino para construir el tiempo compuesto: *ha cambiada* (P32); se usa un gerundio en lugar de infinitivo: *siguiendo* (P6).

- *Un importante razón es quiero ir a la Xiamen porque mi mi bueno amigo **vi vivir** en Xiamen. (P29)*
- *Y vol volví a verla en el ci, en el cine con Eloísa el mes pasado, y resultó mi amor por esta película no **ha cambiada** nada. (P32)*
- *Todavía necesito siguien **siguiendo** es estudiando español. (P6)*

2.6 Comparación entre los distintos fenómenos

2.6.1 Comparación entre pausas llenas y pausas silenciosas

De acuerdo con lo que se muestra en los gráficos y tablas del apartado 2.2, tanto las pausas llenas como las silenciosas son fenómenos de vacilación frecuentes en el habla de los participantes sinohablantes. Así que interesa realizar una comparación entre los dos, con el fin de explorar cuál es el fenómeno más destacado y si existe alguna relación entre ellos. Por tanto, resumimos las medias respectivas en el siguiente gráfico para compararlas de manera que se capte mejor visualmente.

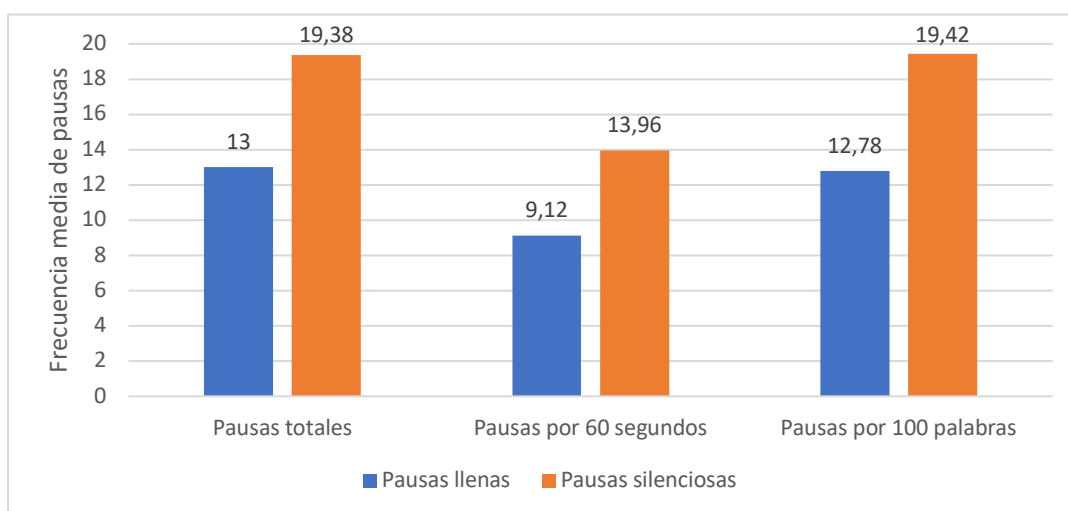


Gráfico 45. Comparación de la frecuencia media entre pausas llenas y pausas silenciosas

A la vista de las barras y las cifras, se observa que la frecuencia promedio de las pausas silenciosas es relativamente superior a la de las llenas en todos los casos. Para confirmar este resultado de manera estadística, llevamos a cabo la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (Moreno González, 2008: 214) para muestras relacionadas, puesto que los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Moreno González, 2008: 80) muestran que algunas muestras no siguen una distribución normal.

Tabla 148. Comparación entre pausas llenas y silenciosas a través de la prueba de Wilcoxon

Variable comparada	Frecuencia total		Frecuencia por 60 segundos		Frecuencia por 100 palabras	
	Z	Sig. (<i>p</i>)	Z	Sig. (<i>p</i>)	Z	Sig. (<i>p</i>)
Pausas llenas- Pausas silenciosas	-3,593	0,000	-3,790	0,000	-3,875	0,000

Tal y como se aprecia en los resultados de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, con el valor *p* inferior a 0,05, podemos confirmar la diferencia estadísticamente significativa entre las pausas llenas y pausas silenciosas tanto en el caso de contar la frecuencia por tiempo como en el caso de realizarlo por palabras.

Además, también nos interesa saber si existe una correlación negativa entre las pausas llenas y las silenciosas, es decir, si es posible que realicen menos pausas silenciosas los

hablantes que producen más pausas llenas. Para ello, utilizamos el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168). Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 149. Correlación entre pausas llenas y pausas silenciosas

Variable comparada	Correlación de Spearman	
	Coefficiente	Sig. (<i>p</i>)
Pausas llenas-pausas silenciosas (totales)	0,235	0,135
Pausas llenas-pausas silenciosas (por 60 segundos)	0,071	0,656
Pausas llenas-pausas silenciosas (por 100 palabras)	0,473	0,002

A la vista de los valores obtenidos, la correlación es positiva en las tres parejas de variables, puesto que todos los coeficientes son superiores a 0. Sin embargo, solo en el tercer caso, se puede confirmar estadísticamente esta correlación lineal positiva y moderada, con el coeficiente entre 0,4 y 0,6, mientras que la correlación de las primeras dos parejas es mínima, tal y como muestra el siguiente diagrama de dispersión. Esto supone que los estudiantes que suelen realizar pausas llenas también producen más pausas silenciosas al contar su frecuencia por 100 palabras. No obstante, no es obtenible esta conclusión cuando tomamos en consideración las pausas totales producidas en las grabaciones y su número por 60 segundos. La disconformidad puede ser causada por la diferente velocidad del habla.

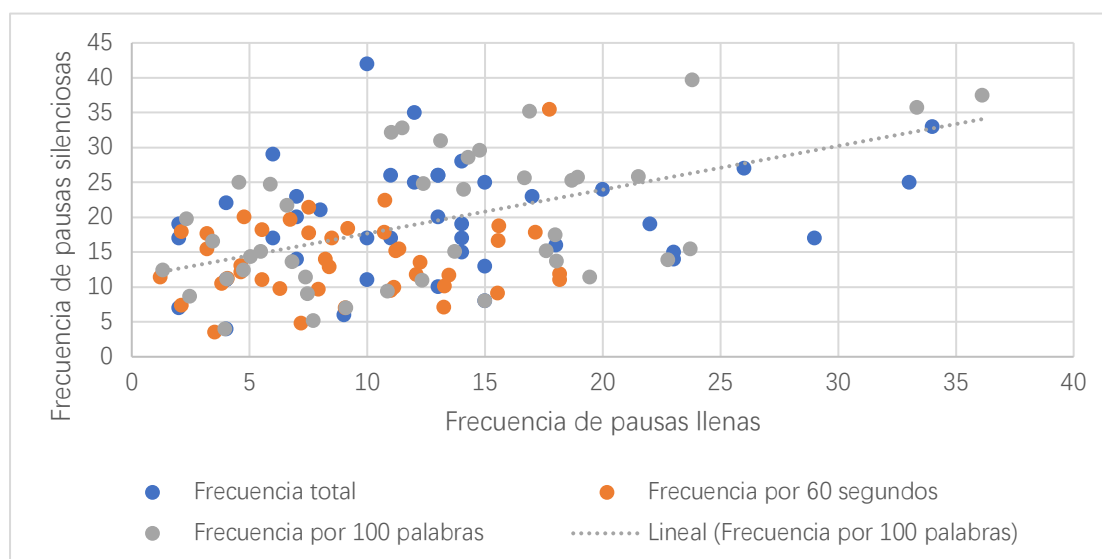


Gráfico 46. Correlación entre las pausas llenas y las pausas silenciosas

2.6.2 Comparación entre pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones

En los análisis anteriores, hemos calculado respectivamente la frecuencia de pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones por 60 segundos y por 100 palabras. Para compararlas de manera que se capte mejor visualmente, resumimos las medias en el siguiente gráfico. Se puede observar que, entre los tres fenómenos de vacilación, destacan las pausas llenas y las repeticiones, mientras que la frecuencia de las autocorrecciones es mucho menor.

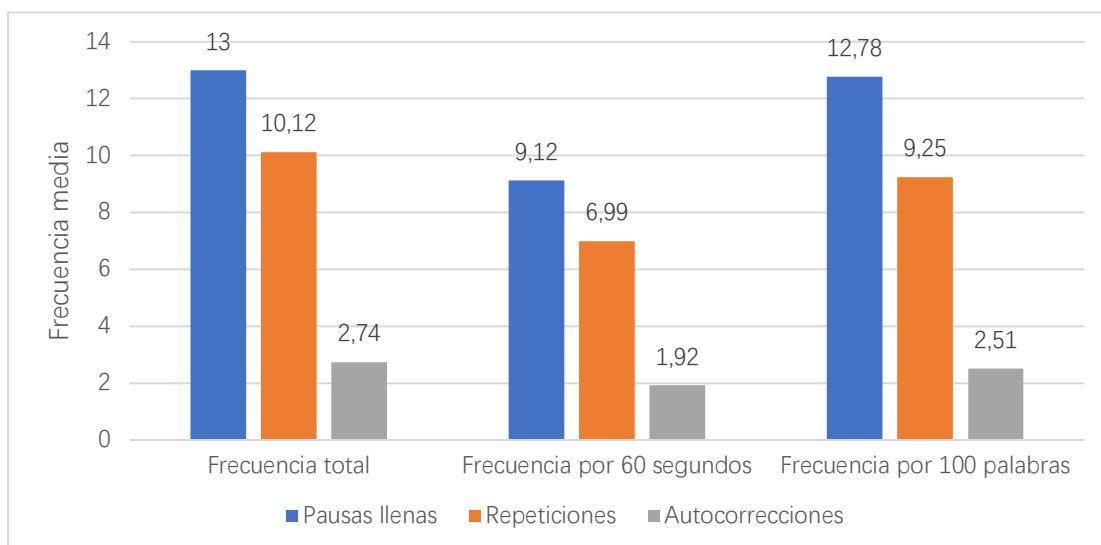


Gráfico 47. Comparación de frecuencia media entre pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones

Para confirmar la diferencia de manera estadística, aprovechamos la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas en lugar de la prueba T, ya que según la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Moreno González, 2008: 80), algunas muestras no siguen una distribución normal. Los resultados de la prueba Wilcoxon muestran que existe diferencia estadísticamente significativa entre cualesquier dos de las tres variables (pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones) en cuanto a la frecuencia total, frecuencia por 60 segundos y frecuencia por 100 palabras, con los valores p inferiores a 0,05 en todos los casos, tal como muestra la siguiente tabla:

Tabla 150. Comparación entre pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Variable comparada	Frecuencia total		Frecuencia por 60 segundos		Frecuencia por 100 palabras	
	Z	Sig. (<i>p</i>)	Z	Sig. (<i>p</i>)	Z	Sig. (<i>p</i>)
Pausas llenas-Repeticiones	-2,160	0,031	-2,274	0,023	-2,365	0,018
Repeticiones-Autocorrecciones	-5,266	0,000	-5,294	0,000	-5,345	0,000
Autocorrecciones-Pausas llenas	-5,362	0,000	-5,410	0,000	-5,423	0,000

Igualmente, pasamos a estudiar mediante el coeficiente de Spearman (Moreno González, 2008: 168) si los tres fenómenos presentan algunas correlaciones, en otras palabras, si es posible que, cuando los participantes sinohablantes producen con frecuencia uno de ellos, se produzca reducción de la frecuencia de los demás. En los resultados de la prueba, tal y como se muestran en la siguiente tabla, aparecen correlaciones tanto positivas como negativas, pero el nivel que se ha establecido es muy bajo en todos los casos, con los coeficientes muy cercanos a 0. Además, los valores *p* superiores a 0,05 permiten rechazar estadísticamente la correlación entre cualesquier dos de las tres variables (pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones). En conclusión, los tres fenómenos de vacilación son coexistentes en la producción oral de los participantes sinohablantes, el uso más frecuente de uno no conduce a una utilización inferior de cualquiera de los otros dos.

Tabla 151. Correlación entre pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones

Variable comparada	Frecuencia total		Frecuencia por 60 segundos		Frecuencia por 100 palabras	
	Coefficiente Spearman	Sig. (<i>p</i>)	Coefficiente Spearman	Sig. (<i>p</i>)	Coefficiente Spearman	Sig. (<i>p</i>)
Pausas llenas-Repeticiones	0,291	0,061	0,093	0,556	0,291	0,061
Repeticiones-Autocorrecciones	0,142	0,371	-0,068	0,669	-0,065	0,681

Autocorrecciones-	0,066	0,677	-0,092	0,563	0,056	0,725
Pausas llenas						

3. Discusión y conclusión

En este capítulo, hemos analizado, de manera cuantitativa y cualitativa, las pausas llenas y silenciosas, las repeticiones y las autocorrecciones como fenómenos de vacilación. Asimismo, hemos detectado los errores morfológicos producidos en los 42 monólogos. A continuación, resumimos los resultados y los comparamos con algunos estudios que también toman en consideración estos conceptos de la fluidez oral.

De acuerdo con las estadísticas realizadas, la velocidad del habla de los participantes sinohablantes está entre 89,68 y 211,36 sílabas y entre 45 y 120 palabras por 60 segundos, con medias de 144,66 sílabas y 77,89 palabras. Interesa comparar estas cifras con la velocidad de habla de los estudiantes de otras nacionalidades. Por ejemplo, en el experimento llevado a cabo por Sánchez Avendaño (2002: 142) entre 8 estudiantes del español de nacionalidad suiza y alemana en inmersión en Costa Rica, entre los cuales la mayoría lleva menos de medio año aprendiendo español, el rango de velocidad puede encontrarse entre 125 y 200 palabras por 60 segundos, con media de 162,5, cifra que es mucho mayor que la de los sinohablantes. Además, en el experimento realizado por Berber y Macías (2016: 144) sobre la percepción de la fluidez, la ratio de habla (palabras reconocibles en español por el tiempo explicitado por el estudiante con pausa) está entre 20 y 100 palabras en 20 estudiantes daneses de tercer semestre de español y estudios internacionales. En suma, la velocidad del habla de los participantes sinohablantes es relativamente baja.

En cuanto a las pausas, tanto las llenas como las silenciosas aparecen con mucha frecuencia. Según los cálculos, las pausas silenciosas se producen cerca de 14 veces por 60 segundos y unas 19 veces por 100 palabras en promedio, con el rango entre 3,53 y 35,45 por 60 segundos y entre 3,96 y 39,68 por 100 palabras. Respecto a la duración de las pausas silenciosas, la media calculada es 9,35 por discurso de 60 segundos y 13,25 por discurso de

100 palabras. Al revisar los estudios anteriores a los que hemos podido acceder, no encontramos investigaciones que mencionen las pausas silenciosas en producción oral de estudiantes de español, pero sí en otras lenguas. Por ejemplo, en el experimento realizado por Jong *et al.* (2009: 12), entre 179 estudiantes de holandés del nivel intermedio o avanzado, el rango del número de pausas silenciosas va desde 22,8 hasta 30,5 por 100 palabras, con una media de 27,2. Entonces, las cifras que obtenemos son relativamente bajas, es decir que nuestros participantes producen en promedio menos pausas silenciosas. Sin embargo, hay que indicar que, en el experimento mencionado, se consideran las pausas no inferiores a 250 ms como pausas de vacilaciones. Como el límite establecido en su experimento es menor, es lógico que se detecten más pausas silenciosas por 100 palabras. En cuanto a la duración media, el rango está entre 720 y 886 milisegundos, con un promedio de 809 ms. Estos valores mayores muestran que los estudiantes chinos producen pausas más cortas (660 ms). Además, el experimento llevado a cabo por Cenoz (2000: 59) entre 15 estudiantes del inglés del nivel intermedio y avanzado muestra que las pausas silenciosas duran menos de 1 s en su mayoría, con un porcentaje del 70 %, y solo un 9 % es superior a 2 s. De modo similar, los participantes sinohablantes también producen más pausas silenciosas con duración corta. En el caso de las pausas llenas, en promedio, aparecen unas 9 veces por 60 segundos y cerca de 13 veces por 100 palabras. En el experimento llevado a cabo por Sánchez Avendaño (2002: 142), también se registran las pausas llenas en términos de “pausas vocalizadas”, con el rango de la frecuencia media entre 0,58 y 14,29 por 100 palabras⁴⁸. En el experimento realizado por Jong *et al.* (2009: 12), el número promedio de las pausas llenas es de 11,8 por 100 palabras y oscila entre 9,7 y 13,6. El hecho de que estos valores sean menores que los que obtenemos parece mostrar que los participantes sinohablantes tienden a producir más pausas llenas al realizar producciones orales en español.

Sobre las repeticiones, la frecuencia es de 6,99 veces por 60 segundos y de 9,25 por 100 palabras. En comparación con el experimento realizado por Jong *et al.* (2009: 12), cuyo número

⁴⁸ Las cifras se han obtenido a través del cálculo de los datos ofrecidos en el estudio: la duración total de la historia, el total de palabras contabilizadas, la cantidad de pausas vocalizadas y no vocalizadas (Sánchez, 2002: 143).

de repeticiones oscila entre 1,8 y 2,3, con una media de 2,1 por 100 palabras, las cifras que calculamos son mucho mayores (9,25), lo cual indica que los participantes sinohablantes producen muchas repeticiones en la exposición oral en español.

Igualmente, los estudiantes de este grupo también realizan muchas autocorrecciones en los monólogos, con una media de cerca de 2 veces durante 60 segundos y cerca de 2,5 veces por 100 palabras. Al volver a comparar los resultados con el experimento realizado por Jong et al. (2009: 12), cuyo número de correcciones oscila entre 1,3 y 1,9, con una media de 1,6 por 100 palabras, el número promedio que calculamos (3,68) es del doble de la media suya, lo cual permite deducir que los participantes sinohablantes producen más autocorrecciones en la exposición oral en español.

Al analizar los factores a los que se deben las pausas y las repeticiones, principalmente los hemos clasificado en cuatro tipos y hemos encontrado ejemplos correspondientes en las transcripciones de las grabaciones. En primer lugar, el aspecto léxico constituye un factor relevante. Los hablantes pueden producir los distintos fenómenos de vacilación para obtener un tiempo destinado a seleccionar el léxico, acceder al léxico o concretar el léxico buscado. En segundo lugar, como la flexión morfológica también lleva tiempo, los hablantes se valen de los fenómenos de vacilación para procesar la flexión nominal en cuanto a la persona y número y la conjugación verbal en cuanto al tiempo, modo, número y persona, así como la concordancia entre varias clases de palabras. En tercer lugar, también tienen lugar estos fenómenos por la necesidad de organizar el discurso atendiendo a las distintas clases de palabras, al establecimiento de los sintagmas, a las diversas funciones y estructuras oracionales. Además, las pausas y las repeticiones pueden servir como estrategia, y se generan con el fin de obtener tiempo para poder planificar los contenidos que se van a decir.

Por último, al comparar estos fenómenos de vacilación, nos hemos dado cuenta de que los participantes sinohablantes producen más pausas silenciosas que llenas. En cuanto a la frecuencia por 100 palabras, existe una correlación lineal, positiva y moderada entre los dos tipos de pausas. Es decir que los estudiantes que suelen realizar pausas llenas también producen más pausas silenciosas al contar su frecuencia por 100 palabras. Además, se observa que los

estudiantes sinohablantes producen más pausas llenas y repeticiones, mientras que la frecuencia de las autocorrecciones es mucho menor. Sin embargo, no se ha detectado ninguna correlación entre los tres fenómenos de vacilación; en otras palabras, son coexistentes en la producción oral de los participantes sinohablantes, pero el uso frecuente de uno de ellos no conduce a un uso más infrecuente de cualquiera de los otros.

Igualmente, hemos detectado algunas insuficiencias al analizar el experimento. Por un lado, la exposición espontánea no favorece al uso de los modos y tiempos cuya conjugación es más complicada, aunque se hayan aprendido. Como resultado, solo se ha encontrado un ejemplo, en el que se utiliza el pretérito simple de subjuntivo (aunque sea erróneo): “me encantaba esta película hasta que estuviera en bachillerato”. Esto, en algún sentido, puede impedir el estudio integral sobre la influencia de la flexión verbal en la fluidez. Quizá sea un remedio adoptar la interpretación visual, en la que se pueden incluir frases que exigen tiempos distintos del modo subjuntivo. Pero de esa manera, el objeto de estudio se convertiría en “la fluidez en la interpretación visual”. Por otro lado, respecto a la identificación de los factores que ocasionan los fenómenos de vacilación, la intención original era investigar la influencia de la flexión morfológica de manera cuantitativa, es decir que se pretendía obtener el porcentaje preciso que ocupaban, por ejemplo, las pausas llenas producidas por la flexión morfológica entre todas las pausas llenas. Sin embargo, resulta complicado asignar una sola causa para cada fenómeno de vacilación, tal y como sostiene Hilton (2009: 648), debido a que cualquier vacilación individual puede cumplir más de una función (Rochester, 1973). Para ello, la única solución que se nos ocurre es entrevistar a los participantes para confirmar los factores concretos, aunque, a menudo los hablantes no son los mejores jueces de su forma de hablar.

CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos estudiado las destrezas orales de los estudiantes sinohablantes en español, en general, y su comportamiento en torno a la fluidez, en particular. Nos hemos centrado principalmente en tres cuestiones concretas: la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales del español en las universidades chinas, la diferencia en cuanto al enlace fonético (como factor influyente en la fluidez) entre las dos lenguas y los comportamientos correspondientes por parte de los estudiantes sinohablantes, así como la diferencia en cuanto a seis categorías gramaticales: género, número, modo, tiempo, aspecto y persona (como factores influyentes en la fluidez) entre español y chino y los comportamientos de los estudiantes sinohablantes al respecto. Cada cuestión la hemos investigado tanto consultando estudios anteriores específicos como recurriendo al análisis de experimentos o cuestionarios.

En cuanto a la primera cuestión, por un lado, hemos conocido, a través de la revisión bibliográfica, la situación sobre la enseñanza de las destrezas orales en universidades chinas: las asignaturas regladas para la oralidad son pocas en comparación con las clases destinadas a impartir conocimientos lingüísticos; el enfoque comunicativo es aplicado cada vez más en la asignatura oral por los profesores nativos, a pesar de que todavía domine la metodología de gramática-traducción y el audiolingual; la prueba oral no desempeña un papel importante en los exámenes oficiales de español en China, está ausente en el nivel 4 (EEE-4) y solo hay una interpretación visual en el nivel 8 (EEE-8). Por otro lado, a través de la revisión bibliográfica y el análisis del cuestionario, en el que 158 estudiantes sinohablantes de español autoevalúan sus destrezas orales, hemos detectado los mayores problemas a los que se enfrentan en la producción oral: el insuficiente control del vocabulario y la fraseología, la falta de fluidez (aspecto peor entre los cinco aspectos evaluados en el *MCER*), la debilidad en la comprensión oral y el nerviosismo al hablar; y las principales dificultades en el ámbito fonético-fonológico: la confusión entre las consonantes oclusivas sonoras (b /b/, d /d/, g /g/) y sordas (p /p/, t /t/, c /k/), la pronunciación no natural de vibrantes (r /r/, rr /r/), la confusión de los alófonos de consonantes, la desatención al enlace y la sinalefa y la entonación inadecuada. Además, también hemos identificado algunas variables como factores influyentes en las destrezas orales:

el nivel de la formación académica, el tiempo que llevan estudiando español, la estancia en países hispanohablantes y el uso frecuente del español hablado en el trabajo, aunque las dos últimas no se hayan podido confirmar estadísticamente en las pruebas.

En cuanto al enlace fonético, hemos llevado a cabo un estudio contrastivo entre español y chino, a través del cual, hemos conocido que el encadenamiento y la sinalefa constituyen fenómenos omnipresentes en español y abarcan muchos subtipos, ya que el proceso de resilabación en las fronteras de palabras del mismo grupo fónico suele formar un enlace de naturaleza fonética. Por el contrario, en chino, se ve menos posibilidad de formar enlace debido a la limitación de la estructura silábica y a la exigencia de marcar bien el tono. Aunque también existan fenómenos de modificaciones fonéticas similares al enlace del español, tales como la de la partícula modal 啊(ā) con el carácter que la precede y el fenómeno de Erhua (erización). A causa de esta diferencia que puede conducir a una transferencia negativa, suponíamos que el aprendiz sinohablante tiende a articular palabras o caracteres por separado, con pausa y sin enlace también en español. Por tanto, hemos llevado a cabo un experimento, compuesto por una prueba de dictado y una prueba de lectura en voz alta para realizar la verificación. Como resultados principales, hemos podido confirmar que, en primer lugar, los participantes sinohablantes de nivel B2 y C1 cometen más errores relativos al encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con diptongo y la sinalefa de tres vocales, mientras que el encadenamiento de consonantes homogéneas es el enlace en el que fallan menos en el dictado; en segundo lugar, con respecto a la realización del enlace en la lectura en voz alta, los participantes pronuncian con enlace más en los casos de encadenamiento de consonantes homogéneas, sinalefa con diptongo, sinalefa con hiato y sinalefa de tres vocales tanto en el nivel B2 como en C1, mientras que solo una minoría de los participantes ha realizado el encadenamiento entre consonante y vocal y la sinalefa de vocales homogéneas en ambos niveles; en tercer lugar, si se comparan los dos niveles, se presentan diferencias significativas en cuanto al número de errores cometidos en el dictado, con la excepción de la sinalefa con diptongo, mientras que no existen diferencias significativas en cuanto a la realización de los seis subtipos de enlace; en cuarto lugar, existe una correlación positiva y significativa entre la

realización del enlace y la velocidad de lectura, es decir que la pronunciación enlazada tarda menos tiempo en comparación con la pronunciación pausada; en quinto lugar, los participantes que realizan más enlaces cometen menos errores relativos, tanto en el caso del encadenamiento como en la sinalefa, y viceversa, según muestran los resultados obtenidos con el coeficiente de Spearman; por último, la enseñanza del enlace (encadenamiento y sinalefa) por profesores y la propia conciencia del enlace por parte de los estudiantes no consiguen contribuir a reducir los errores relativos ni a aumentar los enlaces realizados, según los resultados del coeficiente de correlación de Spearman.

Respecto al estudio sobre las seis categorías gramaticales, por un lado, también hemos realizado un estudio contrastivo entre español y chino, en el que hemos encontrado ciertas similitudes y considerables diferencias en torno a estos rasgos gramaticales. En primer lugar, el género consiste en una propiedad inherente de sustantivos y pronombres, y no inherente en otras muchas clases de palabras (artículos y restantes determinantes, adjetivos, participios, etc.). Todas estas clases de palabras presentan, en bastantes casos, morfos flexivos de género (sean inherentes o no) y respetan siempre la concordancia esperable en español, mientras que el concepto del género gramatical no existe en chino y las palabras chinas no presentan morfos flexivos de género ni se agrupan en paradigmas flexivos. En segundo lugar, el número consiste en un rasgo gramatical que puede expresar la cantidad del referente en ambas lenguas, aunque tenga que ser indicado morfológicamente en casi todos los contextos y ser expresado en muchas clases de palabras (sustantivos, pronombres, adjetivos, determinantes, verbos, etc.) en español, mientras que esto no es obligatorio en chino. En tercer lugar, las categorías de tiempo, aspecto, modo, persona y número se manifiestan de manera simultánea a través de la desinencia verbal en español, mientras que se suele expresar por medio de procedimientos léxicos en chino, debido a que el verbo chino solo transmite el significado léxico y mantiene la misma forma invariable. Por otro lado, con el fin de investigar las influencias de la flexión morfológica del español en la fluidez, hemos llevado a cabo otro experimento, en el que hemos analizado, de manera cuantitativa y cualitativa, las pausas llenas y silenciosas, las repeticiones y las autocorrecciones como fenómenos de vacilación. A través del análisis cuantitativo, hemos

podido confirmar varias hipótesis. En primer lugar, tanto las pausas llenas como las silenciosas se producen frecuentemente en el habla de los participantes sinohablantes, y destacan más las segundas; en segundo lugar, al comparar la aparición de las pausas llenas, repeticiones y autocorrecciones, la frecuencia sigue el mismo orden; por último, entre los errores morfológicos, los relativos al género son los más cometidos, mientras que los estudiantes fallan menos en cuanto al modo, una causa relevante puede ser que ellos suelen utilizar los esquemas oracionales que exigen el indicativo. Mediante el análisis cualitativo, hemos resumido los factores principales que ocasionan las pausas y repeticiones, y los hemos clasificado en cuatro tipos: factor léxico (como para seleccionar el léxico, acceder al léxico o concretar el léxico buscado), factor morfológico (como para procesar la flexión nominal, la conjugación verbal y la concordancia), factor sintáctico (como para organizar el discurso atendiendo a las distintas clases de palabras, al establecimiento de los sintagmas, a las diversas funciones y estructuras oracionales) y factor estratégico (como para planificar los contenidos que se van a decir).

Las conclusiones que hemos obtenido tras algunos trabajos de campo nos permiten afirmar que hemos cumplido fundamentalmente los objetivos principales que hemos establecido al principio de la investigación: estudiar las destrezas orales del español de los estudiantes sinohablantes en general, centrándonos en los problemas, errores y dificultades generales con los que se enfrentan en la producción oral; e investigar la fluidez del alumnado chino como un aspecto particular, incidiendo en dos elementos específicos que pueden influir en la fluidez: la flexión morfológica en cuanto a varias categorías gramaticales y el enlace fonético del español.

Sin embargo, al concluir la investigación, también sería necesario reflexionar sobre los aspectos débiles que se encuentran en el presente trabajo, así que podríamos prestar más atención al respecto e introducir y desarrollar ciertas modificaciones en futuras investigaciones. Además, a lo largo de la elaboración de este trabajo, nos han venido surgiendo ideas o líneas nuevas que pueden redondear esta investigación o dar lugar a nuevas investigaciones. Por tanto y, por último, pasamos a sintetizar las insuficiencias que hemos detectado y las posibles mejoras que podemos llevar a cabo en investigaciones futuras.

Primero, las destrezas orales abarcan un amplio ámbito en la enseñanza de LE/L2, en el que merece la pena profundizar en muchos aspectos. En nuestra investigación, hemos estudiado la enseñanza de las destrezas orales en universidades chinas, describiendo la situación con detalle y analizando las fortalezas y debilidades que favorecen o no el desarrollo de la expresión oral. Para futuras investigaciones, sería interesante elaborar una propuesta, con el fin de explorar cómo mejorar el rendimiento de la enseñanza de la oralidad dentro de clases con cierta duración y cómo fomentar las prácticas fuera de la clase. Además, en cuanto al aprendizaje de las destrezas orales por parte de los estudiantes sinohablantes, hemos estudiado los problemas, los errores y las dificultades con los que se enfrentan a través del análisis del cuestionario, así que las conclusiones que hemos obtenido son resultados de la autoevaluación propia del aprendiz. Por tanto, sería interesante llevar a cabo un experimento para verificar de manera más precisa los problemas y dificultades encontrados.

Segundo, en cuanto al trabajo de campo, hemos realizado un cuestionario y dos experimentos en esta investigación. A lo largo del análisis, hemos detectado algunos problemas, como un número insuficiente de participantes de nivel C2 y demasiadas variables incontrolables al analizar los factores. Por tanto, para futuras investigaciones, intentaríamos aumentar el número de muestras o delimitar más claramente el perfil de los participantes y crear grupos experimentales y grupos de control. Además, sería razonable ampliar nuestros experimentos a los estudiantes sinohablantes de español de todos los niveles, ya que solo hemos estudiado la percepción y la realización del enlace fonético de los estudiantes de niveles B2 y C1, y la fluidez de los estudiantes de un nivel entre B1 y B2. Así que una de las investigaciones futuras sería la de analizar los fenómenos de vacilaciones y el enlace fonético de los estudiantes sinohablantes de otros niveles. En fin, hemos aprendido muchos métodos de investigación durante el estudio. Pero el trabajo de campo, como método científico, conlleva muchos pasos complicados desde diseñar el experimento hasta obtener una conclusión, en cada uno de los cuales se requieren procedimientos rigurosos, así que pretenderíamos profundizar más en el aprendizaje en esta área, con el fin de sentar una base sólida para las futuras investigaciones.

Por último, propondríamos explorar medidas concretas destinadas a mejorar las destrezas

orales de los estudiantes sinohablantes y diseñar propuestas didácticas para las asignaturas orales. Solo hemos indicado en este trabajo los aspectos que el alumnado chino necesita mejorar en el ámbito de la oralidad, tales como los problemas y dificultades en la producción oral, la realización infrecuente del enlace fonético (aunque no atañe a las cuestiones de pronunciación correcta, constituye un factor relevante en cuanto al ritmo y a la fluidez en la producción oral y un obstáculo para la comprensión oral) y la falta de fluidez con producción frecuente de pausas y repeticiones, por eso nos interesaría también proponer soluciones ofreciendo recomendaciones y diseñando actividades específicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudo Ríos, J. Á. (2000). La repetición en el discurso oral. *Lengua, discurso y texto*. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Madrid, Visor.
- Aguilar, L. (2006). A propósito de las combinaciones vocálicas. *Nueva revista de filología hispánica*, 54(2), 353-381. Recuperado de <https://doi.org/10.24201/nrfh.v54i2.2325>
- Alba Quiñones, Virginia de. (2011). El camino hacia el análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10, 68-76. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-camino-hacia-el-analisis-de-la-interaccion-oral-y-su-mejora-en-las-aulas-de-aprendices-sinohablantes-de-ele.html>
- Alcoholado Feltstrom, A. (2012). Verso y habla españoles: aplicación de fenómenos métricos al ejercicio de la expresión oral del español como lengua extranjera en China. *SinoELE, Suplementos*, 7, 24-35. 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.
- Alcoholado Feltstrom, A. (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 Suplementos*, 8, 1-60. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Suplementos/antonio_alcoholado.pdf
- Alcoholado Feltstrom, A. (2020). Necesidades en el desarrollo de la expresión oral en español como lengua extranjera. *Monográficos SinoELE*, 20, 327-331. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Monografico_AAH_2013/SinoELE_20_2020_AAH_2013_II_Alcoholado.pdf
- Alvar, M. y Pottier, B. (1987). *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.

- Anglada Escudé, M. (2012). Arte y lengua: usar la pintura en el aula de E/LE. V Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. *Suplementos SinoELE*, 7, 2012, 5-11.
- Anula Rebollo, A. (1998). *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco Libros.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=218383>
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Bajo Pérez, M. E. (2007). Reseña del Corpus de habla culta de Salamanca, *Moenia*, 13, 503-509.
- Bajo Pérez, E. (2011). Reseña de la Nueva gramática de la lengua española (Vol. 1: Morfología y sintaxis I. Vol. 2: Sintaxis II). *Revue de Linguistique Romane*, 75, 534-548.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE, *Carabela*, 47, 2000, 5-36. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_005.pdf
- Bega González, M. R. (2014). *Enseñar lengua española en China: análisis de los problemas lingüísticos, comunicativos y metodológicos* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/12217>
- Bello, A. (1835). *Principios de ortología y métrica de la lengua castellana*. Santiago de Chile: Imprenta de La Opinión.
- Berber, D. y Macías, A. M. (2016). *Percepción de fluidez en producciones orales de estudiantes daneses de Ele*. La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE, 139-148.
- Bernal, J., Gómez, P. y Bobadilla, J. (1999). Representación espectral de la fonética acústica española. *Estudios de fonética experimental*, 10, 181-267. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/144493>

- Blanco Pena, J. M. (2004). *Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino*. I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE (número especial).
- Boersma, P. y Van Heuven, V. (2001). Speak and unSpeak with PRAAT. *Glott International*, 5(9/10), 341-347. Recuperado de https://www.fon.hum.uva.nl/paul/papers/speakUnspeakPraat_glot2001.pdf
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 151-175. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_151.pdf
- Briz, A. y Grupo VAL.ES.CO. (2002). La transcripción de la lengua hablada: el sistema del grupo VAL.ES.CO. *Español actual*, 77.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canellada, M. J. y Kuhlmann Madsen, J. (1987). *Pronunciación del español*. Madrid: Castalia.
- Cabezuelo, M. (2006). Creencias y actitudes de alumnos sobre el aprendizaje oral. *Biblioteca virtual redELE*, 5. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/1-semester/cabezuelo-m.html>
- Cai, C. (2007). Un análisis de la superposición de sustantivos en chino. *Revista académica de la Universidad de Yangzhou (Edición de Humanidades y Ciencias Sociales)*, 03, 51-54.
- Casamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel. Recuperado de https://www.academia.edu/25726035/Las_cosas_del_decir
- Cao, Y. (2007). Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino.

- Reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos. *México y la Cuenta del Pacífico*, 10(28), 91-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7417991>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. Recuperado de https://www.academia.edu/34405410/Cassany_d_luna_m_sanz_g_ensenar_lengua
- Carroll, B. J. (1980). *Testing communicative performance*. Pergamon Press. Oxford.
- CE (2002): Véase Consejo de Europa (2002).
- Cenoz, J. (2000). Pauses and hesitation phenomena in second language production. *International Journal of Applied Linguistics*, 127, 53-69.
- Chang, F. (2004). *¿Qué estudian los alumnos de español en China?* Actas I Congreso de Español Asia-Pacífico, Filipinas, septiembre de 2004, 2-13. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/11_fuliang.pdf
- Chen, Z. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, 4. Recuperado de <http://sinoele.org/images/Revista/4/chen.pdf>
- Chih, M. T. (2013). E/LE en Taiwán: Problemas de apreciación fonética en estudiantes universitarios de grado. *SinoELE*, 9, 17-32. Recuperado de <http://www.sinoele.org/index.php/54-revista-1/sinoele-9-1/216-propuestas-de-integracion-de-la-plataforma-moodle-en-las-clases-de-lengua-y-cultura-espanola-18>
- Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Escuelas Superiores - Sección de Español (COELE-E). (1998). *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghai: Prensa de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

- Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Escuelas Superiores - Sección de Español (COELE-E). (2000). *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghai: Prensa de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés Bueno, E. (2017). El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: Análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=147965>
- Cortés Moreno, M. (2001a). Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XI, 89-119. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/143935>
- Cortés Moreno, M. (2001b). Producción de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XI, 191-209. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/144006>
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, 52, 77-98.
- Cortés Moreno, M. (2003a). Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XII, 61-89.
- Cortés Moreno, M. (2003b). Producción y adquisición de la acentuación española en habla

espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XII, 91-103.

Cortés Moreno, M. (2004). Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes. *Estudios de Fonética Experimental*, XIII, 79- 110.

Cortés Moreno, M. (2006). Análisis acústico de la transferencia de rasgos del sistema tonal chino al habla en español como lengua extranjera. *Estudios de Fonética Experimental*, XV, 43-65. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/140039>

Cortés Moreno, M. (2009). Chino y español: un análisis contrastivo. En A.J. Sánchez Griñán y M. Melo (comps.). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del sur, 173-200. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292976212_63_2009_Chino_y_espanol_un_analisis_contrastivo

Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE. *Sino ELE Monográficos. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, 10, 173-208. Recuperado de http://sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf

Couto, S. (2008). Una experiencia (in)comunicativa en Tianjin, China. *Actas del XLIII Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE): Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*: 183-192. Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_29.pdf

Crystal, D. y Davy, D. (1975). *Advanced Conversational English*. London: Longman.

Cucchiarini, C., Strik, H. y Boves, L. (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 6, vol. 111, 2862-2873.

- Cuevas Alonso, M. y Fernández Gallo, J. L. (2003). La interjección desde el punto de vista semántico y de la fonología discursiva. *Interlingüística*, 14, 251-258.
- Duarte, C. y Alejandro, J. (2014). *Manual de análisis acústico del habla con Praat*. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá: Imprenta Patriótica. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325127312_Manual_de_analisis_acustico_del_habla_con_Praat
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93(3), 283-321.
- Dell, G.S. y O'Seaghdha, P.G. (1992). Stages of lexical access in language production. *Cognition*, 42, 287-314.
- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R. y Hulstijn, J. H. (2012). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 34, 893-916. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229812214_Linguistic_skills_and_speaking_fluency_in_a_second_language
- Deese, J. (1980). Pauses, prosody, and the demands of production in language. En H. W. Dechert, H. W. y Raupach, M. (Eds.), *Temporal variables in speech* (pp. 69-84). Den Haag: Mouton.
- Diccionario de términos clave de ELE: [Consulta abril y mayo de 2021]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, monografías*, 6.
- Duanmu, S. (1990). *A formal study of syllable, tone, stress and domain in Chinese languages*

(Tesis doctoral). Recuperado de <http://www-personal.umich.edu/~duanmu/PhD90Rev.pdf>

Escudero Martín, J. (2006). *El diario, un recurso didáctico para la mejora de la fluidez oral en principiantes japoneses de ELE* (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriaster/2-trimestre/escudero-m.html>

Falero Parra, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: Sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Fathman, A. K. (1980). Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners. En Dechert, H. W. y Raupach, M. (Eds.), *Towards a cross-linguistic assessment of speech production* (pp. 77-85). Frankfurt: Lang.

Fei, C. (2016). La expresión y marcación del plural de sustantivos en chino moderno. *Chino moderno (Edición integrada académica)*, 11, 122-124.

Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia, Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.

Fernández González, J. (2021). Los retos del profesor de español. Apuntes sobre el nivel fónico y el morfológico. *Hispánica*, 64, 1-27.

Fillmore, C. J. (1979). On fluency. En Fillmore, C. J., Kempler, D. y Wang, W. S-Y (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour* (pp. 85-101). New York: Academic Press.

- Freed, B. F. (1995). Do students who study abroad become fluent? En B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Amsterdam: John Benjamins.
- Fromkin, V. A. (1971). The non-anomalous nature of anomalous utterances. *Language*, 47, 2752.
- Fulcher, G. (1996). Testing tasks: issues in task design and the oral group. *Language Testing* 13, 23-51.
- Garcés Gómez, M. P. (2002). La repetición: Formas y funciones en el discurso oral. *Archivo de filología aragonesa*, 59-60(1), 437-456.
- García, M. F. (2012). La narración oral como recurso en las clases de idioma: una experiencia práctica en la enseñanza de español a estudiantes sinohablantes. V Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. *Suplementos SinoELE*, 7, 12-23. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Encuentros/Jornadas/V/garcia_vjornadas_12-23.pdf
- García-Miguel Gallego, J. M. (2000). Clasificación nominal, concordancia y pronombres. *Revista de lengua española y lingüística general (ELUA)*, 14, 93-116.
- Garrett, M. F. (1975). The analysis of sentence production. En G.H. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation* (Vol. 9). New York: Academic Press.
- Garrett, M. F. (1984). The organization of processing structure for language production: applications to aphasic speech. En D. Caplan, A.R Lecours y A. Smith (Eds.), *Biological perspectives on language* (pp. 172-193). Massachusetts: The MIT Press.
- Gazdar, G. (1980). Pragmatic constraints on linguistic production. En B. Butterworth (Ed.), *Language production* (pp. 49-68). London: Academic Press.
- Gleason, J. B. y Ratner, N. B. (2001). *Psicolingüística (2a. ed)*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U. Versión traducida al español por Esquinas Rychen,

A. M.

Goldman-Eisler, F. (1968). Speech production and the predictability of words in context. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10, 96–106.

Gong, Q. (1994). El sistema temporal del chino moderno. *La enseñanza del chino mundial*, 27, 1-6. Recuperado de <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CPFD&dbname=CPFD9908&filename=JBYW200410001021>

Gong, Q. (1995). *La fase, el tiempo y el aspecto del chino*. Beijing: Prensa Comercial.

González Argüello, V. (2011). La repetición en el discurso del profesor de ELE: Formas y funciones. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 25, 205-234.

Grosjean, F. y Deschamps, A. (1972). Analyse des variables temporelles du français spontané. *Phonetica*, 26, 129-156.

Grosjean, F. y Deschamps, A. (1973). Analyse des variables temporelles du français spontané II. Comparaison du français oral dans la description avec l'anglais (description) et avec le français (interview radio-phonique). *Phonetica*, 28, 191-226.

Grosjean, F. y Deschamps, A. (1975) Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français: vitesse de parole et variables composantes, phénomènes d'hésitation. *Phonetica*, 31, 144-184.

Grupo de Redacción del Programa de Examen Nivel 4 de las Especialidad de Lengua Española en Escuelas Superiores (GRPEEE-4). (2011). *Programa de Examen Nivel 4 de las Especialidad de Lengua Española en Escuelas Superiores*. Shanghai: Prensa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

Guillot, M. N. (1999). *Fluency and its Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gumperz, J. J., y Hymes, D. H. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la Red*, 6, 1-6. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24400>
- He, Y. (1992). Sobre el sistema modal del chino escrito. *Revista académica de la Universidad Renmin de China*, 5, 59-66.
- Hernando Cuadrado, L. A. (1994). *Aspectos gramaticales del español hablado*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Hieke, A. E. (1984). Linking as a marker of fluent speech. *Language and Speech*, 27, 343-354. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002383098402700405?journalCode=lasa>
- Hieke, A.E. (1985). A componential approach to oral fluency evaluation. *Modern Language Journal*, 69, 135-142. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/326503?seq=1>
- Hilton, H. (2009). Annotation and analyses of temporal aspects of spoken fluency. *CALICO Journal*, 26(3), 644-661.
- Hsieh, S. Y. (2015). La vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística: Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/281>
- Hockett Charles, F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: Holt/Rinehart and Winston.
- Hu, M. (1988). El significado modal de las partículas modales. *Aprendizaje del chino*, 6, 4-7.
- Huang, B. y Liao, X. (2017). *Chino moderno, volumen I*. Beijing: Editorial de educación

superior.

Huang, B. y Liao, X. (2017b). *Chino moderno, volumen II*. Beijing: Editorial de educación superior.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Kormos, J. y Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X0400017X>

Laboratorio de lingüística informática. (2022, abril). *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea CORLE*. <http://www.lllf.uam.es/ESP/Info%20Corlec.html>

Lehiste, I. (1988). *Lectures on Language Contact*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A quantitative Approach. *Language Learning*, 40 (3), 387-417. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.

Levelt, W. J. M., Roelofs, A. y Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral & Brain Sciences*, 22, 1-75.

Liang, W. (2000). El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ejemplo de una clase de conversación. *Actas XI de ASELE*, 471-480. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0471.pdf

Liu, J. (2003). Análisis de las características semánticas de los clasificadores verbales del chino moderno. *Investigación lingüística*, 2, 51-55. Recuperado de <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2003&filena me=YYYYJ200302009>

- Liu, J. y Cai W. (2004). El uso de los clasificadores en chino moderno. *Chinese Teaching In The World*, 3, 49-53.
- Liu, X. (2007). Análisis de metodología de la enseñanza de español del nivel A1-B1 de la República Popular China (Tesis de máster de Enseñanza de español).
- Liu, Y., Pan, W. y Gu, W. (2004). *Gramática práctica de chino moderno*. Beijing: Prensa Comercial.
- Lu, J. (2011). Distancia lingüística: observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China. En Contreras N. y Sánchez I., *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje* (pp. 242-259). Jaén: Publicación de la Unviersidad de Jaén.
- Lu, J. (2014). Dificultades del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo. *SinoELE Monográficos Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, 10, 7-16. III Encuentro de profesores de español para sinohablantes (III EPES), Jaén, 2012. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20LU_7-16.pdf
- Lu, J. y Shen, Y. (2003). *Quince lecciones del chino y la investigación del chino*. Beijing: Editorial de la Universidad de Beijing.
- Luján Atienza, A.L. (1999). *Cómo se comenta un poema*. Madrid: Síntesis.
- Lü, S. (1982). *Una breve introducción a la gramática china*. Beijing: Prensa Comercial.
- Lü, S. (2002). *Obras completas de Lü Shuxiang: Breve introducción a la gramática china*. Shenyang: Educación de Liaoning.
- López García, A. (2002). *Comprensión oral del español. Cuadernos de Didáctica*. Madrid:

Arco Libros - La Muralla.

Lorenzo, E. (1980). *El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford: OUP.

Marco Martínez, C. (2019). La categoría de “clasificador” en chino mandarín y otras lenguas. *Sinología hispánica*, 9, 31-56.

Marco Martínez, C. y Lee Marco, J. (2010). La enseñanza de español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357>

Méndez Marassa, E. (2013). El análisis conversacional aplicado a la enseñanza del español en el ámbito universitario hongkonés: the chinese university of Hong Kong, un caso de estudio. *MarcoELE Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 16. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/16/mendez-analisis_conversacional.pdf

Möhle, D. (1984). A Comparison of the Second Language Speech Production of Different Native Speakers. En H. W. Dechert, D. Möhle, & M. Raupach (Eds.), *Second Language Productions* (pp. 26-49). Tübingen: Gunter Narr.

Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Moreno González, E. (2008). *Manual de uso de SPSS*. Madrid: Instituto nacional de educación a distancia.

Muñoz Torres, M. (2010). Ansiedad en las actividades de aula: percepciones de los estudiantes chinos de español. *SinoELE Revista de Enseñanza de ELE para hablantes de chino*, 2. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz_2.pdf

Muñoz Torres, M. (2012). Dificultades fonético-fonológicas para los estudiantes chinos en el

- aprendizaje del español. *Revista SinoELE Monográficos: Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, 10, 208-227. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20MUNOZ_208-227.pdf
- Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System* 17(3), 377-384. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0346251X89900109>
- Navarro Tomás, T. (1918/1991). *Manual de Pronunciación Española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Nebrija, A. (1492/1980). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editora Nacional.
- NGLEFF*: véase Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009).
- Noriega, J y Forascepi, M, A. (2001). *El género en español: estudio sincrónico, diacrónico y de connotación*. Avilés: Nadetur.
- Olynik, M., D'anglejan, A. y Sankoff, D. (1987). A quantitative and qualitative analysis of speech markers in the native and second language speech of bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 8, 121-136.
- Ortí Mateu, R. (1990). *Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español*. Quezon City: Universidad de Filipinas.
- Pan, W. (2010). *Una introducción a la comparación entre chino e inglés*. Beijing: Prensa Comercial.
- Pawley, A. y Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and communication* (pp. 317-331). Amsterdam: Elsevier.

- Penas Ibáñez, M. A. (2003). El componente léxico-semántico en la transmisión oral de información lingüística. *Lenguaje y textos*, 21, 129-168.
- Penas Ibáñez, M. A. (2013). Superávit en la curva melódica y déficit en la estructura silábica. En Penas Ibáñez, M. A. y Nieto Jiménez, L. (Eds.), *Panorama de la fonética española actual* (pp. 401-452). Madrid: Arco Libros.
- Pérez Ruiz, J. (2011). Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10, 1-21.
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 879- 897). Madrid: SGEL.
- Planas Morales, S. (2007). Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: La importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos. En XVIII Congreso Internacional de la ASELE, 497-503.
- Planas Morales, S. (2009). Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 17. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/75967>
- Planas Morales, S. (2011). Aspectos de la entonación y el ritmo en chino y español para ELE. En Hidalgo Navarro, A., Congosto Martín, Y. y Quilis Merín, M. (Eds.), *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI, perspectivas y ámbitos* (pp. 301-320). Valencia: Universidad de Valencia.
- Planas Morales, S. (2013). El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 2, 67-80.

- Porroche Ballesteros, M. (2009). *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid, Arco/Libros.
- Pradas Macías, E. M. (2004). *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Qi, H. (2002a). El establecimiento del sistema modal en chino moderno. *Aprendizaje del chino*, 2, 1-12.
- Qi, H. (2002b). *Las partículas modales y el sistema modal*. Hefei: Editorial de Educación de Anhui.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Quilis, A. y Fernández J. A. (2003). *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Raupach, M. (1980). Temporal variables in first and second language speech production. En Dechert, H. W. y Raupach, M (Eds.), *Temporal Variables in Speech* (pp. 263-271). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Raupach, M. (1984). Formulae in Second Language Speech Production. En Dechert, H. W. Möhle, D. y Raupach, M. (Eds.), *Seconds Languages Productions* (pp. 114-137). Tübingen: Gunter Narr.
- Real Academia Española (RAE). (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (RAE). (2005). *Diccionario prehispanico de dudas*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE).

- (2009). *Nueva gramática de la lengua española Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14(4), 423–441.
- Rivers, W. M. y Temperley, M. S. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. Oxford: Oxford University Press.
- Rochester, S. R. (1973). The significance of pauses in spontaneous speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 51-81.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.
- Rosen, E. y Varela, R (2009). *Claves para comprender el Marco Común Europeo*. Madrid: EnClave ELE.
- Sajavaara, K. y Lehtonen, J. (1980). The analysis of cross-language communication: prolegomena to the theory and methodology. En Dechert, H. W. y Raupach, M. (Eds.), *Towards a cross-linguistic assessment of speech production* (pp. 55-75). Frankfurt: Lang.
- Sánchez Avendaño, C. (2002). La percepción de la fluidez en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, XXVIII(1), 137-163.
- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Suplementos de marcoELE*, 8.
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/2055>
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santamaría Busto, E. (2007). Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del

- español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa. *Interlingüística*, 17, 961-970.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711>
- Shao, J. (1996). Análisis semántico de los clasificadores verbales y su relación con los verbos. *Idioma chino*, 2, 100-108.
- Scarcella, R. C. y Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom* (pp. 110-120). Boston: Heinle & Heinle.
- Shi, Y. (1992). Sobre la categoría del aspecto en chino moderno. *Ciencias sociales de China*, 6, 183-201.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Segalowitz, N. y Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-200. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/44486768?seq=1>
- Sicilia, M. J. (1832). *Lecciones elementales de ortología y prosodia*. Madrid: Imprenta Real
- Torremocha, I. (2004). Los textos orales en la clase de ELE. *Glosas Didácticas*, 12, 121-126.
Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/09torremocha.pdf>
- Temple, L. (1992). Disfluencies in learner speech. *Australian Review of Applied Linguistics*, 15, 29-44.
- Teschner Richard, V. y Russell William, M. (1984). The gender patterns of Spanish nouns: An inverse dictionary-based analysis. *Hispanic Linguistics*, 1(1), 115-132.
- Torras Cherta, M. R. (1997). Características de la producción oral de aprendices formales de inglés (LE) en un contexto escolar. *Estudios de lingüística aplicada*, 195-204.
- Towell, R. (1987). Approaches to the analysis of the oral language development of the advanced learner. En Coleman, J. y Towell, R. (Eds.), *The Advanced Language Learner*

(pp. 157-183). London: AFLS/CILT.

Towell, R., Hawkins, R. y Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17, 84-119.

Uribe Guarín, G. (2013). *La enseñanza explícita de la sinalefa y del encadenamiento en la clase de español lengua extranjera y su impacto sobre la discriminación lexical y la producción oral de los estudiantes* (Tesis de maestría). Universidad de Quebec en Montreal. Recuperado de <https://archipel.uqam.ca/5653/1/M12877.pdf>

Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolinguística*. Madrid: Morata.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

Vázquez Torronteras, A. y Morreno-Arrones Delgado, J. C. (2017). La evaluación en la asignatura de español oral a través de la teatralización con universitarios sinohablantes de la R.P. China. *SinoELE Revista de enseñanza de español a sinohablantes*, 16, 32-42. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/Vazquez-Moreno_SinoELE_16_32-42.pdf

Vera Luján, A. (1994). *Fundamentos de análisis sintáctico (De la palabra al texto)*. Murcia, Universidad de Murcia.

Vigara Tauste, A. M. (1980). *Aspectos del español hablado*. Madrid: SGEL.

Vigara Tauste, A. M. (1992). *Morfología del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.

Vine, A y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. *Revista de Lingüística y Teoría Aplicada*, 50, 139-160.

Wang, F. (2005). *Estudio contrastivo sobre el sistema modal entre chino e inglés* (Tesis

- doctoral). Universidad Normal de Este de China.
- Wang, H. (2001). Estudio fónico del chino mandarín y del español. *Encuentros en Catay*, 70-118.
- Wang, L. (1943). *La gramática moderna de chino*. Beijing: Prensa Comercial.
- Wennerstorm, A. (2000). The role of intonation in second language fluency. En Riggenbach, H. (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 102-127). Michigan: The University of Michigan Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiese, R. (1984). Language production in foreign and native languages: Same or different? En Dechert, H. W., Möhle, D. y Raupach, M. (Eds.), *Seconds Languages Productions* (pp. 11-25). Tübingen: Gunter Narr.
- Wilkins, D. P. (1992). Interjections as Deictics. *Journal of Pragmatics*, 18(2/3), 119-158.
- Wu, C. (2006). Una breve introducción a la categoría de número en chino moderno. *Revista académica de la Universidad Normal de Noreste*, 03, 94-99.
- Wu, W. (2011). *Investigación sobre el género en chino* (Tesis doctoral). Universidad de Suroeste.
- Xu, J. (2018). *Historia comparada de las universidades chinas y españolas en el siglo XX* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Xu, T. (2001). *Curso de lingüística básica*. Beijing: Editorial de Universidad de Beijing.
- Xue, B. (2018). *Un estudio sobre la interacción entre la gramática y la pragmática—basado en el tiempo, la modalidad y el modo de chino* (Tesis doctoral). Universidad Normal de Noreste.

- Yang, W. (2012). Una breve discusión sobre la marcación de tiempo y aspecto en chino moderno. *Revista de la Universidad Normal de Yuxi*, 7, 20-26. Recuperado de <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2012&filename=YXSG201207004>
- Yang, Y. (2015). La marca plural “men” y la marca colectiva “men”. *Enseñanza e investigación de lenguas*, 06, 78-88.
- Yin, Y. (2015). *Sobre la formación de oralidad en el aula de ELE en China*. Universidad de Jilin.
- Zhang, B. (2002). *Nuevo chino moderno*. Shanghai: Prenda de la Universidad de Fudan.
- Zhang, H. (2010). *Cuestiones sobre la expresión y la marcación del plural de sustantivos en chino moderno* (Tesis de máster). Universidad de Nanchang.
- Zhang, L. (2007). *Curso de fonética de inglés*. Wuhan: Editorial de Universidad Normal de China Central.
- Zhang, Y. (2004). *Exploración de los adverbios del chino moderno*. Shanghai: Prensa de Xuelin.
- Zhang, Y. (2012). *Investigación sobre los adverbios del chino moderno* (Tesis doctoral). Universidad de Jilin. Recuperado de <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CDFD&dbname=CDFD1214&filename=1012358616.nh>
- Zheng, S., Liu, Y. y Wang, M. (2011). Investigación sobre el currículo de enseñanza del idioma español en universidades chinas: estado actual y reforma. *Enseñanza de lenguas extranjeras e investigación*, 4 (43), 574-582.

**ANEXO I. ENCUESTA SOBRE LA CLASE DE ESPAÑOL ORAL EN
UNIVERSIDADES CHINAS**

1. Sexo:

Hombre

Mujer

2. Edad: _____.

3. Número de estudiantes en la clase:

$N \leq 15$

16-20

21-25

26-30

≥ 31

4. ¿Cuántas horas tiene la clase de conversación a la semana? (Una sección dura 40-50 minutos generalmente, se cuenta como una hora)

1h

2h

3h

4h

5h

6h

5. ¿En cuál o cuáles de los cursos tiene clases de conversación? (Puede elegir más de uno)

En el primer semestre

En el segundo semestre

En el primer semestre del segundo curso

En el segundo semestre del segundo curso

En el primer semestre del tercer curso

En el segundo semestre del tercer curso

En el primer semestre del cuarto curso

6. ¿Usa libro didáctico determinado o materiales de apoyo distribuidos por el profesor para la clase de conversación?

Libro didáctico determinado

Materiales de apoyo

- Ambos
- Solo conversar sin libro ni materiales

7. ¿Qué contienen los materiales didácticos generalmente?

- Chino (para la interpretación del chino al español)
- Ejercicios gramaticales (huecos, etc.)
- Ejercicios de audición
- Imágenes
- Preguntas o temas
- Situaciones
- Estructuras gramaticales
- Vocabulario asociado
- Expresiones corrientes
- Frases fijas

8. ¿En qué aspecto hace hincapié la clase oral (clase de conversación)?

- Interpretación del chino al español
- Gran cantidad de expresiones espontáneas
- Fluidez de la expresión
- Precisión de la expresión (gramatical, léxica, fonética)
- Memorización de gran número de expresiones usuales

9. ¿Enseña la clase de conversación un profesor chino o un profesor extranjero?

- Profesor chino
- Profesor extranjero
- Tanto profesor chino como profesor extranjero, depende del curso

10. ¿Qué actividades se realizan más en la clase de conversación? (Puede elegir más de una opción)

- Ejercicios de audición
- Ejercicios escritos (tales como los gramaticales o los huecos, etc.)
- Repetición de frases corrientes o para memorizar y usar luego
- Doblaje de películas
- Diálogo libre sobre un tema
- El profesor pregunta y los estudiantes contestan
- Debate
- Traducción entre chino y español
- Práctica de pronunciación y entonación (como imitación de vídeo o audio)
- Conversación entre compañeros
- Juegos del rol
- Exposición espontánea
- Exposición con preparación previa

11. ¿Cómo se evalúa en el examen final de la clase de conversación? (Puede elegir más de una opción)

- Exposición con preparación previa
- Conversación entre compañeros (Preparada previamente)
- Conversación entre compañeros (Sin preparación previa)
- Contestar preguntas del profesor
- Conversar o interactuar con el profesor
- Traducción entre chino y español
- Expresar opiniones sobre un tema determinado
- Leer textos y resumir las ideas principales

- Juego de rol (con preparación previa)

12. ¿Qué le parece el ambiente de la clase de conversación?

- Dinámico, la mayoría participa en la clase activamente
- No muy activo, solo algunos compañeros participan en la clase activamente
- Quieto relativamente, el profesor habla más

13. ¿Participas activamente en la clase de conversación?

- Sí, expreso mis opiniones y contesto preguntas activamente
- No, no suelo hablar si no es obligatorio
- A veces expreso opiniones, a veces no
- Nunca

14. ¿Cómo te sientes en la clase?

- Tranquilo Nervioso Con miedo Motivado
- Aburrido Contento Con vergüenza Satisfacho

15. ¿Dónde estudias el español?

ANEXO II. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE DESTREZAS ORALES

1. Sexo:

Hombre

Mujer

2. Edad: _____.

3. Su formación académica superior:

Grado

Máster

Doctorado

4. Actualmente usted:

Estudia

Trabaja en ámbito relativo al español

Trabaja en ámbito no relativo al español

Estudia y trabaja en ámbito relativo al español

Estudia y trabaja en ámbito no relativo al español

5. Si es estudiante, su curso actual:

1°

2°

3°

4°

Estudiante de máster

Estudiante de doctorado

6. Si trabaja en ámbito relativo al español, aclare con qué frecuencia utiliza el español hablado

Rara vez

A veces

Normalmente

Siempre

7. Indique el tiempo total que lleva estudiando español: _____.

8. ¿En qué universidad está estudiando u obtuvo su grado?: _____.

9. ¿Ha estado en países hispanohablantes?

- Sí No

10. En caso afirmativo, especifique las siguientes informaciones:

- País: _____.
- Tiempo de estancia: _____.
- Causa: _____.

11. Nivel de español (según el MECR). Si no ha participado en un examen oficial, evalúese usted mismo:

- A1 A2 B1 B2 C1 C2

12. Nivel de español (según el Programa de Enseñanza de Español en Escuelas Superiores Chinas), autoevalúese si no ha participado en un examen oficial:

- < EEE-4 EEE-4 EEE-8 > EEE-8

13. Autoevaluación de su nivel de expresión oral:

- A1 Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.
- A2 Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi evolución académica y mi trabajo actual, o el último que desempeñé.
- B1 Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis

opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, resumir la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.

- B2 Soy capaz de describir y exponer con claridad y detalle una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
- C1 Expongo con precisión y exhaustividad sobre temas complejos que incluyen otros subtemas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
- C2 Expongo y argumento de forma precisa, clara y fluida, con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

14. Autoevaluación de su nivel de interacción oral:

- A1 Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
- A2 Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
- B1 Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
- B2 Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.

- C1 Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
- C2 Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.

15. Problemas respecto a la pronunciación y la entonación: (múltiple opción)

- Articulación no precisa (como pronunciar /ε/ en lugar de e /e/ por la interferencia entre el inglés y el chino)
- No distinguir entre las consonantes oclusivas sonoras y sordas (p b t // d k g).
- No poder pronunciar la vibrante naturalmente (r).
- No distinguir los alófonos de algunas consonantes (Por ejemplo: pronunciar d [d] al principio de palabra y tras nasal o lateral l, pronunciar d[ð] tras las otras consonantes y vocales)
- No pronunciar con enlace y sinalefa.
- Tener acento que impide la comprensión
- Entonación inadecuada (declarativa, interrogativa, suspensa, enfática)
- Cometer errores al acentuar las palabras.
- Realizar pausas inadecuadas dentro del mismo sintagma.
- Otros

16. ¿Qué aspecto domina mejor? Ordénelos de 1 (es el peor) a 5 (es el mejor):

- Alcance
- Corrección
- Fluidez

- Coherencia
- Interacción

17. ¿Cuál cree que es más difícil? Ordénelos de 1 (es el más fácil) a 5 (es el más difícil):

- Alcance
- Corrección
- Fluidez
- Coherencia
- Interacción

18. Problemas en la expresión e interacción orales: (múltiple opción)

- Pronunciar incorrectamente
- No saber entonar adecuadamente
- No dominar suficientemente el vocabulario y la fraseología
- No poder conjugar los verbos con facilidad y precisión según la persona, el tiempo y el modo
- No acertar a concordar en cuanto al género y número con facilidad y precisión
- No poder utilizar los pronombres con facilidad y adecuación
- Cometer fallos frecuentes en el uso de los artículos
- No poder organizar el orden de palabras según la sintaxis del español debido a la interferencia del chino
- No poder utilizar los conectores con facilidad
- Carecer de fluidez, realizando pausas inadecuadas
- Carecer de coherencia y cohesión
- Sufrir obstáculos en la comprensión oral, lo cual dificulta la interacción oral.
- Sufrir nervios en la interacción oral

- No poder hablar espontáneamente en la interacción oral
- No saber utilizar español coloquial en la interacción oral
- No poder expresar ideas adecuadas para la situación
- No dominar la competencia pragmática
- Otros

调查问卷

1.您的性别：

- 男
- 女

2.您的年龄：_____

3.您的学历：(包括在读和已毕业)

- 大学生
- 硕士研究生
- 博士研究生

(3 和 4 关联)

4.若是大学生，您当前的年级：

- 大一
- 大二
- 大三
- 大四
- 大学已毕业

5.您目前是：

- 学生
- 已就业，西与相关
- 已就业，西语无关

(5 和 6 第 2 选项关联)

6.若为西语相关，您的工作西班牙语口语使用：

- 较少
- 中等
- 较多
- 非常多

7.学习西班牙语的总时长：_____

8.西班牙语专业就读学校：_____ (用于统计学校数量，只填写大学母校，不需要研究生就读学校)

9.是否曾在以西语为母语的国家居住或短暂停留过？

- 是
- 否

(10 和 11 关联)

10.如果是，所待国家：_____ 总计时长：_____ 原因：_____

11.您的西班牙语水平(按照欧洲语言框架标准)，若未曾考过 DELE 或 SIELE 考试，请进行自我评价：

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

12.您的西班牙语水平(按照中国高等学校西班牙语专业评估标准)，若未曾考过专业四级或者专业八级考试，请进行自我评价：

- < 专四
- 专四
- 专八
- > 专八

13.请您自我评价您的口语表达水平：

- A1：能用简单的表达和句子来描述个人住所和认识的人。
- A2：能用一系列表达和句子简单地描述家人或其他人，个人生活条件，教育背景和目前或之前的工作。
- B1：能够简单地组织句子来描述经历和事件，梦想和希望。能够简要解释并论证个人观点和计划。能够讲故事，叙述书或电影的情节，描述个人反应。
- B2：能够对个人特长或专业相关主题进行清晰详细的描述。能够就一个主题表达个人观点，并能够论述其正反两面。
- C1：能够对复杂的主题进行清晰详细的描述，提出具体观点并以恰当结论结尾。
- C2：能够以清晰流利地用符合语境的表达进行描述或论述，并通过逻辑有效的结构帮助听众注意到重要观点并记住。

14.请您自我评定您的口语互动能力：

- A1：只要对方愿意以较慢的速度重复或转述他所说的话，并帮我组织我要表达的内容，就能够轻松地参与对话。能够就紧急需求和日常事务进行提问和回答。
- A2：能够就日常活动和事务进行简单直接交流。只能进行很短的社交活动，因为通常听不懂以至于无法继续进行对话。
- B1：能够处理旅行时遇到的所有情况。能够自发地参加关于个人兴趣或与日常生活的对话（例如：家庭，爱好，工作，旅行和时事）。
- B2：能够流利自发地参与对话，与母语人士进行正常交流。能够在日常情况下积极参与讨论，解释和辩证个人观点。
- C1：能够流畅自发地表达自己，且不需刻意寻找正确的表达方式。能够在社会和专业领域灵活有效地使用语言。能够准确熟练地提出观点和意见，并轻松地将个人发言与他人发言联系起来。
- C2：能够毫不费力地参加任何对话或辩论，且熟练使用习语，固定短语和口语化表达。能够流利地表达自己，并精确地传达带有细微差异的意思。如果遇到问题，能够谨慎避开困难，其他人几乎不会注意到。

15.您认为您的西语发音存在的问题：(多选)

- 元音发音不准确（如 e/e/容易发成中文或英语里的/ε/）
- 不区分辅音塞音的清音和浊音（p 和 b, t 和 d, k 和 g）
- 不能自然的发出颤音（r）
- 不区分辅音擦音的齿龈音（s）和齿间音（za,ce,ci,zo,zu）（Seseo：都发成不咬舌的 s）
- 不区分某些辅音（b,d,g,y,f,s,z...）的同位异音(字母位于单词不同位置时不同的发音，如当 d 位于词首或边音 l 和鼻音后发音为[d]，当位于其它辅音或元音之后发音为[ð]）
- 不习惯单词之间的连读（包括辅音+元音，元音+元音，相同辅音，相同元音）
- 有口音
- 语调不当（如语调不能传递陈述，疑问，悬停，感叹或强调的语气）
- 容易读错重音

- 停顿不恰当（如名词和修饰它的形容词，及物动词和宾语之间的停顿）

16.请您为您的口语能力的以下方面排序：(1 为最差，5 为最好)

- 词句表达储备范围（口语表达是否用词造句丰富）
- 准确性（是否语法正确，用词恰当，表达符合情景等）
- 流利性（即兴表达或备稿表达是否有较长较频繁停顿）
- 连贯性（口语表达是否内容连贯，结构清晰，熟练使用连词）
- 互动性（是否能够开启，参与和结束对话，是否能够理解对方意思并做出回应）

17.那您认为口语表达中以下哪方面最难：(1 为最容易，5 为最难)

- 词句表达储备范围（口语表达是否用词造句丰富）
- 准确性（是否语法正确，用词恰当，表达符合情景等）
- 流利性（即兴表达或备稿表达是否有较长较频繁停顿）
- 连贯性（口语表达是否内容连贯，结构清晰，熟练使用连词）
- 互动性（是否能够开启，参与和结束对话，是否能够理解对方意思并做出回应）

18.您在口语表达和互动时遇到的问题：(多选)

- 发音不准确
- 语调不准确
- 词汇量句式掌握不够
- 不能熟练准确地将动词按照相应人称时态和式变位
- 不能熟练准确的使阴阳性单复数难一致
- 不能熟练恰当的使用代词
- 不能熟练正确使用冠词
- 受中文影响，不能按照西语惯用语序组织句子
- 不能熟练使用连词
- 不能内容连贯的表达
- 不能流利地表达，常有不恰当地停顿
- 用西语互动时，因听不懂而导致对话不顺
- 用西语互动时，心里紧张
- 互动时，不能自发发言（不会开启话题，常等别人提问）
- 互动时，不会使用口语化表达
- 不能根据情景进行恰当口语表达
- 不了解和理解西语语用（如西班牙人点餐时常用命令式）

ANEXO III. EXPERIMENTO DEL ENLACE

Prueba auditiva - dictado

1. Mujer: ¡Por fin! Ya pensaba que no vendrías. Estaba a punto de marcharme.

Hombre: Lo siento de verdad. _____ de la Paz.

Respuesta: Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en la avenida de la Paz.

2. Los semáforos están estropeados _____ que se forma.

Respuesta: y ya te imaginas el caos que se forma.

3. Mujer: Pero ¿cómo _____? ¿por qué no has tomado el metro?

Respuesta: ¿cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas?

4. O mejor aún, ¿por qué _____ como yo? No son más que veinte minutos desde tu casa aquí.

Respuesta: ¿por qué no has venido andando como yo?

5. Hombre: Es que luego hemos quedado en casa de José a jugar al póquer y probablemente acabemos tarde.

Mujer: _____ José. ¿cómo anda?

Respuesta: Hace un montón que no veo a José.

6. Hombre: Bien, como siempre. Del que tengo novedades es de Chema. El otro día me dijeron que se ha comprado una casa.

Mujer: _____. Yo ya lo sabía desde hace tiempo.

Respuesta: ¿Y ahora te enteras?

7. _____ justo cuando les dieron las llaves y _____.

Respuesta: Me lo encontré a él y a su novia | me llevaron a ver el piso.

8. Hombre: Vaya, _____ ¿Y qué tal la casa? ¿Dónde está?

Respuesta: pues se ve que he sido el último en enterarme.

9. Mujer: ¿Conoces el barrio de la Luz? Pues justo al lado de la oficina de Correos. ¿Vas a tomar algo? _____ buenísimos. Los hacen ellos.

Respuesta: En esta heladería los helados están buenísimos.

10. Hombre: Prefiero un café. ¿Qué estabas leyendo?

Mujer: Un artículo sobre inmigración. Ya he terminado el periódico, si quieres, llévatelo.

Hombre: No te preocupes, _____.

Respuesta: lo leeré esta noche en Internet.

11. Mujer: ¿Uf? _____. Me duelen los ojos.

Respuesta: Yo odio leer de Internet.

12. Hombre: _____ documental
buenísimo en la tele.

Mujer: Ya lo sé, pero mañana trabajo.

Respuesta: Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echan un documental
buenísimo en la tele.

Prueba de lectura – Leer las frases subrayadas.

Mujer: ¡Por fin! Ya pensaba que no vendrías. Estaba a punto de marcharme.

Hombre: Lo siento de verdad. (1) Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en
la avenida de la Paz. (2) Los semáforos están estropeados y ya te imaginas el caos que se forma.

Mujer: Pero (3) ¿cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas? ¿por qué no has tomado el
metro? O mejor aún, (4) ¿por qué no has venido andando como yo? No son más que veinte
minutos desde tu casa aquí.

Hombre: Es que luego hemos quedado en casa de José a jugar al póquer y probablemente
acabemos tarde.

Mujer: (5) Hace un montón que no veo a José. ¿cómo anda?

Hombre: Bien, como siempre. Del que tengo novedades es de Chema. El otro día me dijeron
que se ha comprado una casa.

Mujer: (6) ¿Y ahora te enteras? Yo ya lo sabía desde hace tiempo. (7) Me lo encontré a él y a
su novia justo cuando les dieron las llaves y me llevaron a ver el piso.

Hombre: Vaya, (8) pues se ve que he sido el último en enterarme... ¿Y qué tal la casa? ¿Dónde
está?

Mujer: ¿Conoces el barrio de la Luz? Pues justo al lado de la oficina de Correos. ¿Vas a tomar
algo? (9) En esta heladería los helados están buenísimos. Los hacen ellos.

Hombre: ¿Bah? Para helados buenos de los de La Alicantina. A ver si te invito un día.

Mujer: Ya los he probado y desde luego son mejores, pero estos tampoco están mal...

Hombre: Prefiero un café. ¿Qué estabas leyendo?

Mujer: Un artículo sobre inmigración. Ya he terminado el periódico, si quieres, llévatelo.

Hombre: No te preocupes, (10) lo leeré esta noche en Internet.

Mujer: ¿Uf? (11) Yo odio leer de Internet. Me duelen los ojos.

Hombre: (12) Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echan un documental buenísimo en la tele.

Mujer: Ya lo sé, pero mañana trabajo.

Hombre: ¡¿En sábado?!

Mujer: Sí, y pasado también, hay que hacer guardias y este mes me ha tocado a mí.

Preguntas adjuntas

1. Su nivel:

- B2 C1

2. ¿Cuál es la exigencia y la actitud respecto al enlace de su profesor del español?

- Nunca ha dado explicaciones explícitas.
- Ha dado explicaciones explícitas, pero no nos exige hacerlo estrictamente.
- Ha dado explicaciones explícitas y nos exige hacerlo estrictamente, pero no nos corrige de inmediato cuando no pronunciamos con enlace.
- Ha dado explicaciones explícitas y nos exige hacerlo estrictamente, además, nos corrige de inmediato cuando no pronunciamos con enlace.

3. ¿Cuál es la exigencia y la actitud respecto a la sinalefa de su profesor del español?

- Nunca ha dado explicaciones explícitas.
- Ha dado explicaciones explícitas, pero no nos exige hacerlo estrictamente.
- Ha dado explicaciones explícitas y nos exige hacerlo estrictamente, pero no nos corrige de inmediato cuando no pronunciamos con sinalefa.
- Ha dado explicaciones explícitas y nos exige hacerlo estrictamente, además, nos corrige de inmediato cuando no pronunciamos con sinalefa.

4. ¿Pronuncia usted generalmente con enlace o sin él?

- Nunca he tomado conciencia sobre el enlace y pronuncio con pausa.
- Conozco las reglas del enlace, pero solo pronuncio con enlace a veces.
- Conozco las reglas del enlace y pronuncio con enlace a menudo.
- Conozco las reglas del enlace y siempre pronuncio con enlace.

5. ¿Pronuncia usted generalmente con sinalefa o sin ella?

- Nunca he tomado conciencia sobre la sinalefa y pronuncio con pausa.
- Conozco las reglas de la sinalefa, pero solo pronuncio con sinalefa a veces.
- Conozco las reglas de la sinalefa y pronuncio con sinalefa a menudo.
- Conozco las reglas de la sinalefa y siempre pronuncio con sinalefa.

问卷调查

1. 您的级别

- A. B1
- B. B2

2. 在西语学习过程中，老师对于连读 (enlace) 教学的频率

(如 连续两个相同辅音→发音时省略一个: los_secretos→lo-se-cre-tos; 辅音+元音→组成新音节: los_ojos→lo-so-jos)

- A. 从未涉及连读教学讲解
- B. 有讲解，但对此不做硬性要求
- C. 有讲解且要求连读，但平时上课不会即时指正未连读的学生
- D. 有讲解且要求连读，并经常即使指正未连读的学生

3. 在西语学习过程中，老师对于元音连缀 (sinalefa) 教学的频率

(如强元音+弱元音→构成二重元音: cosa_imposible→co-saim-po-si-ble;
强元音+强元音→构成元音连续 hiato, 较弱元音弱化 : triste_oso →tris-te-o-so
[ˈtris_.te..ˈo.so];

弱元音+强元音+弱元音→三重元音: continuo_impulso→con-ti-nuoim-pul-so 等)

- A. 从未涉及元音连缀教学讲解
- B. 有讲解，但对此不做硬性要求
- C. 有讲解且要求元音连缀，但不会即时指正朗读或说话时未进行元音连缀的学生
- D. 有讲解且要求元音连缀，并经常即时指正朗读或说话时未进行元音连缀的学生

4. 您平时朗读西语或进行口语表达时，是否会注意连读 enlace

(如 连续两个相同辅音→发音时省略一个: los_secretos→lo-se-cre-tos;
辅音+元音→组成新音节: los_ojos→lo-so-jos)

- A. 从未注意连读
- B. 偶尔注意连读

- C. 常常注意连读
- D. 总是注意连读

5. 您朗读西语或进行口语表达时，是否会注意元音连缀（sinalefa）

（如强元音+弱元音→构成二重元音：cosa_imposible→co-saim-po-si-ble；

强元音+强元音→构成元音连续 hiato，较弱元音弱化：triste_oso →tris-te-o-so
[ˈtris_.te..ˈo.so]；

弱元音+强元音+弱元音→三重元音：continuo_impulso→con-ti-nuoim-pul-so 等）

- A. 从未注意元音连缀
- B. 偶尔注意元音连缀
- C. 常常注意元音连缀
- D. 总是注意元音连缀

ANEXO IV. RESPUESTAS DE LA PRUEBA AUDITIVA

Participante B1:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había una tasco veninda de la Paz
2. y ade imagina que se forma
3. cómo se te ocurre este coche estas horas
4. por qué no has venida tanto como yo
5. así entonque no veo José
6. Y ahora enteras
7. me encontré Julia novia, me llevaron al piso
8. pues se ve que es el último enterarme
9. En esta día tan buenísimos
10. lo ha visto esta noche en el internet
11. yo dio en el internet
12. pues interesa el tema la interegación documental buenísimo en la tele

Participante B2:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco en la avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas el caos que se forma.
3. ¿cómo se te ocurre sacar el coche estas horas?
4. ¿por qué no has venido andando como yo?
5. Hace un montón que no veo a José
6. Y ahora entenderas
7. Me encontré a él y su novia, me llevaron a ver el piso
8. Pues se ve que si el último de enterarme
9. En esta...están buenísimos.
10. Lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio leer en internet
12. Pues si te interesa el tema de inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante B3:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo y viniendo de la Paz
2. Y te imagina que el caos que se forma
3. ¿cómo se te ocurre saca el coche en estas horas?
4. por qué nos han venido andando como yo
5. Hace mantón que no veo a José
6. Y ahora denteras
7. Me encontraron a él que su novia, me llevaron al piso
8. Pues se ve que he sido un último de enterarme
9. En esta la tendría hacer algo buenísimos
10. Lo leeré en esta noche en Internet
11. Leer de internet
12. Pues si te interesa el tema de inmigración, mañana echa un documental buenísimo de la tele

Participante B4:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un trasco de la Paz
2. y ya tenía imágenes que se forma
3. cómo se ocurren los coches en estas horas
4. por qué no has venido tanto como yo
5. Así montón que con José
6. ---
7. Me encuentre que, me llavara al piso
8. pues se ve que si el última gente
9. --- buenísimos
10. lo leo esta noche en Internet
11. el Internet
12. Pues si interesa la tema de la inmigración, mañana hecha un documental buenísimo en la tele

Participante B5:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco extremado en la avenida de la Paz
2. Y ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo te ocurre sacar el coche
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras
7. Me encontré a ella Me llevaron a ver el piso
8. Pues se ve que si soy el último de enterarme
9. --- buenísimos
10. lo lee esta noche en el internet
11. yo odio leer en internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante B6:

1. es que el tráfico estaba fatal. Habían sido un tráfico del mundo y la avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas el XXX que se forma
3. cómo te ocurre sacar el coche estas horas
4. por qué no es comodidad tanto como yo
5. Hace montón que no veo a José
6. Ya ahora te internas
7. Me encontré a él ayer y me llevaron a el piso.
8. Puede se ve qué....
9. En estas latearías los son buenísimos
10. Lo lee esta noche por internet
11. Yo odio leer el internet
12. Oye si te interesa el tema de televisión mañana3e documental buenísimo en la tele

Participante B7:

1. Es que el tráfico estaba fatal había un tasco de la Paz
2. y ya te imagina ca que se forma

3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. hace un motón que no veo a José
6. Ya ahora te entenderas
7. me le encontré a el con su novia y me llevaron al viso
8. Pues ve que el último enterarme
9. En este latería buenísimos
10. lleva lerés esta noche
11. lo en internet
12. Pues si te interesa de la inmigración, mañana hecha un documental buenísimo en la tele

Participante B8:

1. Es que el tráfico estaba fatal. de la Paz
2. Y ya te imaginas el caos que se forma.
3. ¿cómo se te ocurres sacar el coche al estar solas?
4. ¿por qué no has venido andando como yo?
5. Hace un montón que no veo a José
6. Ya ahora te enteras
7. Me encontré a él y a su novia justo cuando les dieron las llaves y me llevaron al piso.
8. Pues se ve que he sido el último enterarme.
9. En el cafetería el latté es buenísimos. ¿No estás en ellos?
10. lo leo esta noche en Internet
11. Yo odio leer en Internet
12. Pues si te interesa el tema de inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante B9:

1. es que el trafico esta fatal de la Paz
2. y ya de imaginado está que se forma
3. cómo se de curre sácale el coche
4. por qué nos venida tanto como yo

5. Así montó que no veo José
6. Y ahora tendrás
7. Me le condre
8. Por es que es último tarde
9. En es la tienda buenísimos
10. No te preocupes,Lo le contesta la noche en internet
11. Yo dio dios en internet
12. Pues si interesa tomatero gráfico documental buenísimo en la tele

Participante B10:

1. Es el tráfico era fatal. Había un atasco en la avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurres sacar el coche a
4. por qué no viniste andando como yo
5. Hacía un montón que no veo a José.
6. Y ahora te enteras.
7. lanovia el piso
8. pues se ve que he sido el último en enterarme
9. Con elaterios son buenísimos.
10. Lo leeré esta noche en el Internet
11. Yo odio leer de Internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele.

Participante B11:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en avenida de la Paz
2. Ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche a esta hora
4. porqué nos ha venido andando como yo
5. Hace montón que no veo a José
6. Y ahora te denteras

7. Me lo encontré y es su novia me llevaron a ver el piso
8. Pues se ve que si el último
9. En esta ladería? Buenísimos
10. Lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio el internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración. Mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante B12:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había una tasco tremendo en la avenida de la Paz
2. y ya te imaginas cayó es que se forma
3. cómo se te __ocurre__ sacar coche en estas horas
4. por qué no has venid andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Y ahora entenderas
7. me lo encontré a él y su novia me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que yo es último de entrarme
9. En esta heladería los helados son buenísimos
10. lo lee esta noche en internet
11. Yo me odio leer por el internet
12. Pues, si te interesa al tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante B13:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en la Avenida de la Paz.
2. y ya te imaginas que el caos que se forma.
3. cómo se te ocurre sacar el coche estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Ya te lo enteras
7. He encontrado a él. Me las llevaron en el piso

8. pues se ve que he sido el último de enterarme
9. En esta heladería, los helados están buenísimos.
10. Lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio leer de internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante B14:

1. es que el trafico estaba fatal, había un en el median en la Paz
2. y ya te imagina en que se forma
3. ¿cómo se te ocurre sacar el coche estas horas?
4. por qué nos venido como yo?
5. Hace montón que no veo a José
6. ya hora tenderas
7. Me lo encontraría Elies. me llevaron a ver el piso.
8. pues ver que es si el último entrarme.
9. En esta latería buenísimos.
10. lo lees en el internet
11. yo odio leer el internet
12. inmigración documental buenísimo en la tele

Participante B15:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco en de la Paz.
2. Y ya te imaginas el caso que se forma.
3. cómo se te ocurre sacar el coche estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace dos n montón que no veo a José
6. Ya ahora te enteras
7. Me le encontré con su novio. me llevaron al piso.
8. Pues se ve que es sí
9. En esta latería lo hacen buenísimos.

10. lo leeré esta noche Internet
11. Leer internet
12. Pues si interesa el tema mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante B16:

1. Es que el tráfico estaba fatal, estaba convencido la avenida de la Paz
2. Ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se que ocurre saque el coche en estas horas
4. por qué no venís andando como yo
5. Hace montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras
7. Me encontré a él junto con su novia, me llevan a ver el piso
8. Pues se ve que si lo último que estrarme
9. En esa etaria está buenísimos
10. lo leeré está noche en internet
11. Llovio ver Internet
12. --- documental buenísimo en la tele

Participante B17

1. es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremendo en la avenida de la Paz
2. y ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido tanto como yo
5. hace un montón que no veo a José
6. Ahora te enteras
7. Me lo encontré ellas novia, me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que he sido el último en enterarme
9. en esta heladería, los helados están buenísimos
10. lo leer esta noble en Internet
11. y odio en el Internet
12. Pues si te interesa el tema de la mañana echan un documental buenísimo en la tele

Participante B18

1. Es que el trafico estaba fatal, había un atasco tremendo en la avenida de la Paz.
2. Ya te imaginas que el caos está que en forma.
3. cómo se te ocurre sacar el coche estas horas
4. por qué no vas a venir andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Ya ahora te enteras
7. Me lo encontré justo cuando les dieron las llaves y me llevaré en el piso
8. Pues sé que si el último que enterarme
9. En esta heladería están buenísimos
10. lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio leer del internet
12. Si te interesa el tema de la inmigración mañana hecha una documental buenísimo en la tele

Participante B19

1. Es que el tráfico estaba fatal, de la Paz
2. Ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacaf el coche a estas horas
4. por qué no has venido andado como yo
5. Hace un montón que no ven a José
6. ---
7. Me encontré a Elia, es novia.. Me llevaron a ver el piso.
8. Pues se ve que he sido el último en enterarme.
9. En esta heladería, los helados están buenísimos.
10. Lo he leído por internet
11. Yo odio leer en internrt
12. Pues si te interesa el tema de la inmigracion, mañana echan un documental buenísimo en la tele

Participante B20

1. Es que el tráfico estaba fatal. de la Paz
2. Y ya te imaginas el caos es que se forma.
3. cómo se te ocurre ese coche
4. por qué no es venidante tan como yo
5. Hace montón que no vio José.
6. Ya hora tenderás
7. Me encontré al su novia
8. Pues ve qué es
9. En esta patria buenísimos
10. Lo le esta noche en internet
11. Yo dio leer en Internet
12. Pues te interesa el tema del televisión documental buenísimo en la tele

Participante C1:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremendo en la avenida de la Paz
2. y ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Ahora te enteras
7. me lo encontré a él y a su novia, me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que he sido el último en enterarme
9. en esta buenísimos
10. lo leer esta noche en internet
11. yo odio leer de internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C2:

1. es que el tráfico está fatal, atasco fatal en la avenida de la Paz
2. ya te imagina el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. hace un montón que no veo a José
6. y ahora te enteras
7. me lo encontré a él y a su novia, me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que he sido el último en enterarme
9. en esta heladería los helados están buenísimos
10. lo leeré esta noche en internet
11. yo odio leer de internet
12. pues si te interesa el tema de la inmigración mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C3:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en la avenida de la Paz
2. ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hacía un montón que no veo José
6. ya ahora te enteras
7. Me lo encontré a Elia y su novia, me llevaron al piso
8. pues se ve que he sido el último en enterarme
9. en esta (?) los ratos (?) son buenísimos, los hacen ellos
10. Lo leeré esta noche en el Internet
11. Yo odio leer en Internet
12. Pues si te interesa el tema de inmigración. Mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C4:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremendo en la Paz.

2. Y te imaginas el caos que se forma.
3. cómo se te ocurres sacar el coche a estas horas?
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras
7. Me lo encontré a Elia su novia me lle
8. Pues se ve que sí de último de enterarme
9. En esta lotería se hace buenísimos
10. lo leeré esta noche por Internet
11. Yo odio leer en Internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C5:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en el avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas el caos que se forma.
3. cómo se te ocurres sacar coches a estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace un montón que no vemos a José
6. Y ahora te enteras
7. Me lo encontré con su novia, me llevaron al piso
8. pues ve que he sido el último de enterarme
9. En esta latería se hace ...buenísimos.
10. lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio leer de internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echan un documental buenísimo en la tele

Participante C6:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en la Avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas el caos que se forma.

3. cómo se te ocurres sacar el coche a estas horas
4. ¿por qué no has venido andando como yo?
5. Hace montón que no veo a José.
6. ¡Ahora te enteras!
7. Me encontré a él y su novia, me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que he sido el último de enterarme.
9. --- buenísimos
10. lo leeré esta noche en internet.
11. Yo odio de leer en internet.
12. Pues si te interesas del tema de la inmigración, mañana un documental buenísimo en la tele.

Participante C7:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremendo en la Avenida de la Paz.
2. y ya te imaginas el caos que se forma.
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. ¿por qué no has venido andando como yo?
5. Hace un montón que no veo a José
6. ¿Y ahora te enteras?
7. Me le encontré a él y a su novia. Me llevaron a ver el piso.
8. ¡pues se ve que...he sido el último de enterarme!
9. En esta heladería los helados están buenísimos
10. lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio leer de internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echan un documental buenísimo en la tele

Participante C8:

1. es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremento la Avenida de la Paz
2. y ya te imaginaos el caos que se forma
3. cómo se te ocurre saca el coche estas horas

4. por qué no has venido andando como yo
5. hace montón que no veo José
6. ya ahora te enteras
7. me encontré él la novia me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que es el último de enterarme
9. en esta latería los pasteles son buenísimos
10. lo leeré esta noche en Internet
11. yo odio leer en Internet
12. pues si te interesa el tema de inmigración, mañana hecha una documental buenísimo en la tele

Participante C9:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremendo en la avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas que el caos que se forma.
3. ¿cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas?
4. ¿por qué no has venido andando como yo?
5. Hacía un montón que no veo a José
6. Ya ahora te enteras
7. Me encontré a su novia, me llevaron a ver el piso
8. Pues se ve que si del último de enterarme
9. En esta latería si lo ves están buenísimos
10. Lo leeré esta noche en Internet
11. Yo odio leer en Internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C10:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en la Avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas que el caos que se forma.
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. ¿por qué no has venido andando como yo?

5. Hace un montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras
7. Me encontraron..... el novio..... ? ? ? ; Me llevaron a ver el piso.
8. Pues se ve que si el último agente...enterarme?
9. En esta heladería los helados están buenísimos.
10. Lo leeré esta noche en el internet.
11. Yo odio leer en el Internet.
12. Pues si te interesa el tema de inmigración. Mañana echa un documental buenísimo en la tele.

Participante C11:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en la Avenida de la Paz
2. Ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no vienes andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras
7. Me lo encontré a ella y su novio. me llevaron a ver el piso
8. Pues se ve que si del último enterarme
9. En esta latería están buenísimos
10. Lo leeré esta noche en Internet
11. Yo odio leer en Internet
12. Pues si te interesa el tema de inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C12:

1. El tráfico era fatal. Había un atasco grave en la avenida de la Paz.
2. Ya te imaginas el caos que se forma.
3. cómo se te ocurre sacar el coche estás horas
4. por qué no has venido tantas horas como yo.
5. Hacía montón que no veo a José

6. y ahora te entenderás.
7. Me encontré a ellas
8. pues se ve que he sido el último de enterarme
9. En esta laderías los están buenísimos
10. Lo leeré esta noche en el Internet.
11. Odio leer en el Internet.
12. Pues si te interesa el tema de inmigración, mañana echa un documental buenísimo en el Internet.

Participante C13:

1. Es que el tráfico estaba fatal. Había un atasco tremendo en la avenida de la Paz
2. Y ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurres sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hacia un montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras
7. me llevaron a ver el piso
8. Pues se ve que he sido el último de enterarme
9. En esta aldea hay un buenísimos.
10. Lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio leer de internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C14:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco alremendo en la Avenida de la Paz.
2. y ya te imaginas el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hacía un montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras

7. Me le encontré a Elia y su novio, me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que si soy el último de enterarme
9. En esta galería los xx son buenísimos
10. lo leeré esta noche en Internet
11. Yo odio leer en el Internet
12. Pues si te interesas el tema de inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele.

Participante C15:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atrasco tremendo y la he venido de la Paz.
2. Y ya te la imagina la causa que se forma.
3. cómo se te ocurre sacar en coche estas horas
4. por qué no has venido a tanto como yo
5. Así monto que no había José
6. Y a hora tenderás
7. me encontré a ellas novia.....me llevaron al piso
8. pues se ve qué si del última jente entrarme
9. En esta latería los dos es tan buenísimos.
10. lo leeré esta noche en internet
11. Yo odio leer en internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana hecha un documental buenísimo en la tele

Participante C16:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco en el de la Paz
2. y ha de imaginaros que el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace un montón que no veo a José
6. Ya te enteras
7. Me lo encontré a él y a su novia me llevaron al piso

8. Pues se ve que he sido el último entrarme
9. esta heladería los helados están buenísimos
10. lo leeré esta noche en internet
11. Qué odio leer en internet
12. Pues si te interesas en el tema de inmigración mañana hecha un documental buenísimo en la tele

Participante C17:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremendo en la Avenida de la Paz.
2. y te imaginas el caos que se forma.
3. cómo se te ocurre sacar el coche a esta hora
4. ¿por qué no has venido tanto como yo?
5. Hace un montón que no veo a José
6. Y ahora te enteras
7. Me lo encontré a él y a su novia me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que he sido el último de enterarme
9. en esta heladería los helados son buenísimos
10. lo leeré esta noche en el internet
11. yo odio leer en internet
12. Pues si te interesa el tema de inmigración, mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C18:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco tremendo en la Avenida de la Paz.
2. Y ya te imaginas el caos que se forma.
3. ¿cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas?
4. por qué no has venido andando como yo.
5. Hace un montón que no veo a José.
6. ¿Y ahora te enteras?
7. Me lo encontré a él y a su novia. me llevaron a ver el piso
8. pues se ve que he sido el último en enterarme

9. En esta heladería los helados están buenísimos.
10. lo leeré esta noche en Internet
11. Yo odio leer en Internet
12. Pues si te interesa el tema de la inmigración, mañana echan un documental buenísimo en la tele

Participante C19:

1. Es que el tráfico estaba fatal, había un atasco en la avenida de la Paz
2. Ya te imaginas que el caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche estas horas
4. por qué no has venido andando como yo
5. Hace montón que no veo a José
6. Ya te enteras
7. Me lo encontré a Elia su novia me llevaron a ver el piso
8. Pues se ve que he sido el último entrarme
9. en esta ladería los helados están buenísimos
10. lo leo esta noche en internet
11. yo odio leer en internet
12. Pues si te interesa el tema de inmigración mañana echa un documental buenísimo en la tele

Participante C20:

1. Es que el trafico estaba fatal, habia un tremendo atasco en Avenida de la Paz
2. Y te imaginas los caos que se forma
3. cómo se te ocurre sacar el coche a estas horas
4. por qué no has venido tanto como yo
5. Hace un monton que no veo a José
6. Y ahora te enteras.
7. me encuentre a ellas no veia, me llevaron a ver el piso.
8. Pues se ve que he sido el ultimo gente elarme
9. En esta laderia los restos estan buenísimos

10. Lo leere esta noche en internet.

11. yo odio leer de internet

12. Pues si te interesa el tema de la inmigracion, manana echa un documental buenísimo en la tele

ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE LAS GRABACIONES DEL EXPERIMENTO DE FLUIDEZ

A la hora de transcribir las grabaciones de expresión oral, utilizamos los signos mostrados en la siguiente tabla, adaptando los propuestos por Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 9-10) y los del *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea*. Para evitar que la etiquetación impida la lectura fluida, marcamos las repeticiones y las autocorrecciones con letras en subíndice y versalita en *diple*, y la duración de pausas silenciosas, entre paréntesis.

Tabla 152. Signos de transcripción

Signos	Codificación
(0,33)	Tiempo de pausa silenciosa en segundos (solo se marca la pausa igual o mayor de 0,3 segundos).
/ə/ /əŋ/ /a/, entre otros	Pausa llena mostrada con el Alfabeto Fonético Internacional.
<REPETICIÓN SILÁBICA>	Repetición silábica: <i>pue pue puedo...</i>
<REPETICIÓN LÉXICA>	Repetición léxica: <i>para para para...</i>
<REPETICIÓN DE EXPRESIÓN>	Repetición de más de una palabra: <i>así que así que...</i>
<AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA>	Autocorrección de errores morfológicos, incluida la autocorrección fallida.
<AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA>	Autocorrección de errores sintácticos, incluida la autocorrección fallida.
<AUTOCORRECCIÓN LÉXICA>	Autocorrección en torno a léxico: ortográfico, semántico, etc., incluida la autocorrección fallida.
°()°	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
(RISAS)	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.
(...)	Fragmento no transcrito o indescifrable

Estudiante 1 (1'08'')

Quiero hablarte de lo que quiero hacer el futuro. /ə/ Después de graduarme, quiero ser funcionario en mi ciudad natal, porque este trabajo es relativamente estable y puedo estar con

mis padres. Pero el examen para convertirse en funcionario será muy difícil. Y durante las vacaciones de veranos. Quiero encontrar un trabajo temporal en Shanghai, <REPETICIÓN LÉXICA> para, para, para ganar un poco dinero. <REPETICIÓN LÉXICA> También, también quiero encontrarme con mis compañeros y profesores, porque mi infancia transcurrió en Shanghai hasta los 13 años. /ə/ También mi hermana está estudiando en la Universidad de Donghua. También será más conveniente para mí (0,69) /ə/ (1,05) to /ə/ <REPETICIÓN LÉXICA> (0,54) para (0,67) para vivir allí.

Estudiante 2 (1'16'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Quiero /əŋ/ quiero /əŋ/ quiero ser profesor /ə/ <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> profesora /əŋ/ de español en el fruto, <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> en fruto, mi madre también /əŋ/ es profesora, /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> enseria (0,33) /əŋ/ chi enseria china, /əŋ/ sus (0,48) alu <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> sus estudiantes le gustan <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> le gusta mucho. /əŋ/ Tengo un <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> tengo una profesor, /əŋ/ /m/ que nunca olvi (0,41) daré (0,32) en mi vida. /əŋ/ Se llama Lu Wei, /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> enseria (0,32) enseria inglés, /əŋ/ la (0,53) prime (0,35) (TOSES), <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> fue la primera vez que (0,58) /əŋ/ (0,86) aprendí inglés, (1,4) /əŋ/ /əŋ/ y /əŋ/ (0,94) °(DÌ YÍ CÍ 49...)° (1,35) /əŋ/ /əŋ/ /əŋ/ mi pro <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> y realmente, y realmente me ayudó mucho, <REPETICIÓN SILÁBICA> mi pronun (0,46) me mi pronun pronunciación, /əŋ/ (0,62) fue mala, y rán hòu ⁵⁰mi vocabulario muy limitado, pero con su ayuda, /əŋ/ mejoré (0,51) que <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> mejoré mucho mi pronunciación.

Estudiante 3 (1'24'')

Me deseo que (0,61) /ə/ mi <REPETICIÓN LÉXICA> futura (0,7) futura (0,46) /ɑŋ/ trabajo sea /əŋ/ profesor, /əŋ/ me parece que como un profesor (0,44) /ɑŋ/ <REPETICIÓN SILÁBICA> (1,32) de (TOS) (0,72) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> debe (0,87) debe (0,41) debe (1,09) /ɑ/ (0,57) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> debemos <REPETICIÓN LÉXICA> está (0,59) está llenas (1,05) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> estar llenas (0,75) de amor por los estudiantes, /ɑ/ sin embargo, amor a estudiantes <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> LOS (0,42) estudiante no es una cosa fácil, (0,58) /əŋ/ /ə/ también (0,71) /ə/ /ə/ <REPETICIÓN LÉXICA> también también /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> (0,62) deber (1) deber tener bueno (1,32) cualidad <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> buena calidad, por ejemplo, /ɑ/ (1,11) puntual, responsable, /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> (0,95) amable, (0,56) sí sí sí (RISAS), (0,52) amable (0,34) y /ɑŋ/ amable.

⁴⁹ Expresión en chino, significa “la primera vez”.

⁵⁰ Expresión en chino, significa “después”.

Estudiante 4 (1'15'')

Creo que (0,3) el trabajo <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> es (0,47) no solo (0,67) es no solo (0,66) no solo un <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> la forma (0,75) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> la forma para (0,39) ganarse la vida, y (0,43) <REPETICIÓN LÉXICA> pero (0,36) pero también (0,8) pero el <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> lo más importante <REPETICIÓN LÉXICA> es es (0,46) es pue <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> poder (0,76) divertimos <REPETICIÓN LÉXICA> en (0,48) en (0,5) el trabajo, y para mí, me gusta (0,49) ser un <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> ser una per <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> pro <REPETICIÓN SILÁBICA> profesora, profesora de primaria, <REPETICIÓN LÉXICA> porque (0,44) porque me gusta (0,71) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> me gustan los niños, y <REPETICIÓN LÉXICA> cuando cuando me retire, /əŋ/ (0,66) /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me gusta (0,47) me gusta /m/ (0,4) recorrer <REPETICIÓN LÉXICA> en (0,42) en (1,39) en el parque, <REPETICIÓN LÉXICA> y y y /əŋ/ (0,59) con mis niños y charlar con ellos.

Estudiante 5 (2'49'')

No trabajo hasta ahora, pero /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> en mi en mi en mi en mi en mi vacación de <REPETICIÓN SILÁBICA> ve verano después mi gāo kǎo⁵¹, /əŋ/ /əŋ/ enseñó un estudiante de segunderio /əŋ/ /əŋ/ para ayudar su matemáticas, /əŋ/ (0,74) /əŋ/ (0,47) <REPETICIÓN LÉXICA> el el /əŋ/ /əŋ/ (0,38) /əŋ/ /əŋ/ es una hija de mi (0,33) <REPETICIÓN LÉXICA> de (0,46) de de de <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> hija de un amiga de mi madre. <REPETICIÓN LÉXICA> Y (0,34) /əŋ/ y y y su gāo kǎo es cerca, /əŋ/ su madre es <REPETICIÓN LÉXICA> quiere quiere quiere me (0,37) ayudarle, porque su matemática es un poco mal. /əŋ/ Y después de la enseñanza, /əŋ/ mi madre (0,31) da me <REPETICIÓN LÉXICA> (0,6) un un poco (0,48) dinero <REPETICIÓN LÉXICA> para (0,37) para animarme. <REPETICIÓN LÉXICA> /əŋ/ Y mi madre y mi madre /əŋ/ (0,34) /əŋ/ (0,41) /əŋ/ (0,5) /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> y mi madre (0,45) /əŋ/ (0,34) <REPETICIÓN LÉXICA> darme darme /əŋ/ (0,66) dinero. <REPETICIÓN LÉXICA> /əŋ/ /əŋ/ (0,99) /əŋ/ Aunque <REPETICIÓN LÉXICA> no no no no trabajo ahora, <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero pero pero <REPETICIÓN SILÁBICA> cre creo que (0,76) /əŋ/ en la futura, /əŋ/ tengo (0,35) mucho (0,38) <REPETICIÓN SILÁBICA> elo elogios, hay (0,42) /ə/ profesora, /əŋ/ ofinista, hay etc. <REPETICIÓN LÉXICA> Me me gusta <REPETICIÓN LÉXICA> la (0,36) /əŋ/ la <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> <REPETICIÓN LÉXICA> los los trabajos sobre la <REPETICIÓN SILÁBICA> diploma (0,42) macia, porque /əŋ/ creo que <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> es un es un trabajo que puedo darme un oportunidad para conocer <REPETICIÓN LÉXICA> otro otro otro otro historia de otro (0,54) <REPETICIÓN LÉXICA> otra otra (0,3) cultura <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> y (0,34) historia

⁵¹ Expresión en chino, significa “examen de selectividad”.

de (0,48) otros países. /əŋ/ (0,75) /əŋ/ Un <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> una ofinista (0,47) de diplomacia es (0,86) también (0,73) /əŋ/, <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero <REPETICIÓN LÉXICA> no no me <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> no no no me gusta (0,32) ser un traductor.

Estudiante 6 (2'06'')

<REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> A mí me (1,21) a mí me gusta la enseñanza y sueño con ser (0,56) una profesora de la universidad, /ɑŋ/ (0,87) <REPETICIÓN LÉXICA> Y (0,52) Y SOY <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> una per (0,48) una persona paciente, ordenada, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Y (0,55) de (0,31) buen tra (0,63) y de buen trato con los demás, y por eso, creo que llegaré a ser (0,38) una (0,32) buena profesora en el futuro. /əŋ/ (0,77) Y soy una persona que separa (0,77) el trabajo de la vida, y (0,65) creo que, si soy una profesora, /ɑŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> puedo (0,81) puedo hacer todo lo que quiero después de salir de trabajo, <REPETICIÓN LÉXICA> Y (1,22) /ɑŋ/ y y como una profesora universitaria no nece (0,54) <REPETICIÓN LÉXICA> NO NO <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> tiene mucha (0,41) tensión, /ɑŋ/ (0,98) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> solo ne solo necesito hacer (0,35) mi propio trabajo, y las notas de (0,38) examen de los estudiantes (0,35) depende principalmente de sus propios esfuerzos. /ɑŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> Y y (0,48) en China, para <REPETICIÓN SILÁBICA> con (0,74) convertirse en una (0,68) profesora universitaria, se requiere (1,02) /ɑŋ/ muchos esfuerzos, creo que sí, <REPETICIÓN LÉXICA> Y (0,57) /ɑŋ/ por (0,47) y por eso, /ɑŋ/ (0,8) todavía necesito <REPETICIÓN SILÁBICA> siguen siguiendo (0,4) <REPETICIÓN SILÁBICA> es (0,94) estudiando español. <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Y (1,26) ojalá (0,38) y (0,49) ojalá (0,42) /m/ (3,11) <REPETICIÓN LÉXICA> Y (1,16) y ojalá (0,6) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> pueda lle (0,37) pueda llegar a (0,32) ser una profesora universitaria cuando (0,8) gradúe (1,17) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> me gradúe <REPETICIÓN LÉXICA> de (0,41) de doctorado.

Estudiante 7 (1'26'')

<REPETICIÓN SILÁBICA> Aun, aunque somos aún <REPETICIÓN LÉXICA> los los alumnos del segundo curso, muchos compañeros ya están pensando en la especialidad que seguirán cuando terminen estudios universitarios, muchos compañeros se interesan por la economía y dentro de esta área, (0,45) /əŋ/ se <REPETICIÓN LÉXICA> dedicarán (0,5) dedicarán a la (0,67) /ɑŋ/ <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> al comercio exterior. <REPETICIÓN LÉXICA> Y y <REPETICIÓN LÉXICA> otras otras otras y otras (0,73) /m/ prefieren la diplomacia. <REPETICIÓN LÉXICA> Porque porque creen que es una carrera que le ofrece la oportunidad de conocer /əŋ/ otros países del mundo hispanico. A mí, /m/ /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> cuando era niño /əŋ/ cuando era niño (0,51) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> /a/ niña, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> ya está ya está soñando con ser un profesor, /ɑŋ/ muchos compañeros

dicen que es una persona paciente, ordenado y de buen <REPETICIÓN SILÁBICA> con /əŋ/ contrato con los demás, con facilidad de palabras y (0,38) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> palabras. Ojalá <REPETICIÓN LÉXICA> sea sea sea cierto. <REPETICIÓN LÉXICA> Y /əŋ/ (0,36) y (0,9) /əŋ/ (0,38) y espero que /a/ el futuro <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> voy a voy a ser <REPETICIÓN LÉXICA> un (0,41) un <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> ser un profesor <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> una profesora, <REPETICIÓN LÉXICA> como como los anhelados profesores.

Estudiante 8 (1'16'')

Sobre el trabajo, /a/ <REPETICIÓN LÉXICA> tengo (0,54) /a/ tengo que compartirme (0,5) /əŋ/ (0,5) mi experiencia de un trabajo (0,68) /əŋ/ en las vacaciones pasado <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> pasadas (0,46) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> de (0,41) /əŋ/ de invierno. /əŋ/ (1,06) /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Cuando regresé /ə/ cuando regresé a casa, después de buscar unos días, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> fui a (0,55) fui a hacerse un maestro de lengua chino. /əŋ/ Y enseñé a los alumnos (0,58) de secundaria. <REPETICIÓN LÉXICA> Pero /a/ pero no como nosotros (0,41) frente a frente, sino por Internet. /əŋ/ /əŋ/ /əŋ/ Creo que /m/ es /əŋ/ interesante, pero (0,58) casado, porque /əŋ/ todos los días /əŋ/ cuando regresaba a casa, /a/ tenía que preparar las clases al siguiente día, /a/ y (0,64) corregir (0,54) /əŋ/ los deberes de los alumnos, y después de terminar /əŋ/ el trabajo, /əŋ/ (0,8) cobré un salario, <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero no mucho.

Estudiantes 9 (1'38'')

Hoy hay muchos trabajos, /a/ <REPETICIÓN SILÁBICA> (0,38) me me médico, médica, informático, informática, mecánico, mecánica, /a/ profesor, profesora, etcétera. Aunque todavía somos alumnos, /a/ <REPETICIÓN LÉXICA> muchos (0,36) muchos mis compañeros (0,34) /a/ (1,03) /a/ ya están pensando en la especialidad que seguirán cuando terminen las carreras. /a/ Algunos dicen que <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> algunos se interesan <REPETICIÓN LÉXICA> por (0,4) /a/ (0,38) por la económica (0,38) y el comercio. /a/ Dicen que, dentro de esta área, /a/ (0,69) se dedicarán <REPETICIÓN LÉXICA> al (0,7) al comercio exterior, también otros compañeros (0,36) /a/ (0,83) /a/ prefieren la diplomática. A mí me gusta la enseñanza, /a/ mis compañeros dicen que soy una alumna ordenada y paciente. /a/ Según ellos, estas cualidades son muy importantes para ser una profesora. /a/ (0,68) /a/ (0,82) /a/ (0,37) Quiero ser una (0,37) /a/ profesora (0,3) /a/ española, /əŋ/ (0,57) /a/ quiero <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> enseñar a enseñar a mis (0,71) alumnos en español. /aŋ/ (1,48) /aŋ/ Cualquiera que sea mi profesión en el futuro, hoy tengo que estudiar con voluntad y alentar mi sueño.

Estudiante 10 (1'18'')

El pasado, me gusta ir <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> me gustaría ir a una (0,51) gran ciudad a (0,55) ganar más dinero y buscar una mejor carrera. Pero creo que ahora me (0,73) /əŋ/ (1,1) gusta un vida (0,58) /əŋ/ cómodo, estable y muy bueno también. /əŋ/ Especialmente cuando (0,79) /ɑ/ voy a la universidad, creo que (0,62) el profesor (0,75) universario es una muy muy buena carrera, especialmente el profesor extranjero. Creo que ellos ganan mucho dinero, sí. <REPETICIÓN LÉXICA> Y y creo que esta carrera es muy (0,54) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> o no es muy, pero creo que es (0,41) fácil, y (0,76) no es tan competitiva. Y (0,34) /ɑ/ y si no, busca <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> buscaré una (0,7) /ɑ/ carrera no me gusta mucho, después de (0,75) graduarme, creo que (1,02) vol <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> vuelto a (0,77) mi pueblo natal y (0,31) empezar a comerciar, <REPETICIÓN LÉXICA> como como una tienda, venderlos <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las cosas.

Estudiante 11 (59'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Ahora ahora mi trabajo es aprender o estudiar, y <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> en el futuro en el futuro, espero que (3,06) tengo yo <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> tenga un trabajo (0,33) estable como funcionaria o profesora. /əŋ/ (1,78) Eso <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> estas vocaciones tienen días festivos fijos y de esa manera, puedo tener (0,34) mucho tiempo libre. /əŋ/ Y (0,35) <REPETICIÓN SILÁBICA> prefie (0,73) prefiero gastar tiempo con mi familia. /əŋ/ (0,74) Creo que mi trabajo (0,91) es (0,65) <REPETICIÓN LÉXICA> mi mi oficina es cerca de casa. /əŋ/ (0,93) <REPETICIÓN LÉXICA> No no me gusta <REPETICIÓN LÉXICA> pasar (0,35) pasar tiempo en el tráfico.

Estudiante 12 (1'08'')

Para mí, /ə/ elegir un trabajo es un poco difícil, porque espero que mi trabajo (0,32) /ɑ/ pueda basarse en mi especialidad, /ə/ por ejemplo, /ə/ (1,24) mi especialidad es español en la universidad, /ə/ (0,54) /ə/ mi trabajo ideal es /ə/ ser un traductora o una intérprete de español, pero <REPETICIÓN SILÁBICA> si si sin embargo, generalmente, /ɑŋ/ (1,41) /ɑŋ/ nuestros trabajo no puede NO NO <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> pueden igualar con nuestros conocimientos. Es una situación muy común ahora. Y /m/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me gusta me gusta /ə/ trabajar en un equipo, <REPETICIÓN LÉXICA> porque (1,25) /ə/ porque /əŋ/ parece que (0,47) /əŋ/ (0,75) es muy <REPETICIÓN SILÁBICA> efi eficiente <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> en una en una equipo. Y /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> por supue <REPETICIÓN LÉXICA> por por supuesto (0,43) y por supuesto, espero que mi salario sea mayor (RISAS).

Estudiante 13 (1'13'')

Mi mi trabajo soñado es ser un maestro, /əŋ/ (0,8) /əŋ/ por ejemplo, pobre (0,71) probablemente, /əŋ/ (1,15) enseñar chinos al extranjeros, o más o menos, quizás /əŋ/ (0,61) enseñar español, o otro /m/ inglés (0,4) a los chinos. /m/ (1,17) <REPETICIÓN LÉXICA> Yo (0,94) yo quiero ser un maestro porque mi mamá y mi papá (0,43) son (1,05) son maestro, /m/ (0,44) pero mi papá no (0,38) no es no lo es ahora. Trabaja (0,62) para gobierno ahora. /m/ (0,47) Desde yo era niño, /m/ (1,67) ser un profesor (0,35) o maestro (0,48) /m/ (0,42) me gusta mucho.

Estudiante 14 (1'15'')

Apenas después de salir del aula, /əŋ/ (0,31) es he estar <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> he estado pensar que (0,33) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> pensando <REPETICIÓN LÉXICA> en (0,99) en este trabajo, ¿qué puedo hacer? ¿qué puedo hablar del tema? A lo mejor, y después de pensar un rato, decidí hablar /a/ de un poco de la /en/ historia de trabajo en China. /əŋ/ En la antigüedad de China, la mayor parte de la población <REPETICIÓN LÉXICA> trabaja, trabaja como agricultora <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> agricultores. Y /əŋ/ plantaba hortalizas en la tierra y estos. Y en el en <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> la <REPETICIÓN SILÁBICA> é (0,89) época contemporánea, /əŋ/ (0,48) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> hay muchos, hay muchos trabajos en la sociedad, /əŋ/ y también las personas tienen muchas (0,38) opciones. /aŋ/ A lo mejor alguien trabaja dentro del edificio, alguien trabaja dentro fuera del edificio, o alguien /a/ trabaja en la oficina, <REPETICIÓN LÉXICA> o o o...

Estudiante 15 (49'')

<REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Sobre este sobre este tema, quiero que <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> quiero decir que (0,64) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> en /əŋ/ efecto en efecto, me gusta <REPETICIÓN LÉXICA> echar echar la música (0,4) /əŋ/ casi de todas las formas, pero /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> mi <REPETICIÓN SILÁBICA> favorito pero mi favorito forma de música es rock. <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> /əŋ/ Y mi favorito y mi favorito (0,34) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> y mi favorita banda de (0,74) /əŋ/ es (0,5) /əŋ/ (0,86) The Beatles. <REPETICIÓN LÉXICA> Y (0,49) y hoy en día hace muchos /əŋ/ cantantes de rock. /əŋ/ (0,74) Y (0,5) /əŋ/ creo que este tipo de música (0,3) /əŋ/ (0,49) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me <REPETICIÓN SILÁBICA> despe me despertar la mente.

Estudiante 16 (1'22'')

Sobre la música /əŋ/ (0,7) sobre la música /en/ (0,85), hay varia hay <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> <REPETICIÓN LÉXICA> varias varias diversas variedades de música en el mundo, /a/ <REPETICIÓN DE

EXPRESIÓN (SILÁBICA) por su por supuesto en China, /əŋ/ (0,58) la música clásica, la música (0,38) /ɑ/ rock, o la rap, incluso la música (0,56), /ɑ/ (1,03) sí hay diversas variedades. Pero /ɑŋ/ (0,97) como estamos hablando de la música, no podemos evitar (0,33) /ə/ habla <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> mencionar las estrellas en esta área. /əŋ/ Por ejemplo, en China, en esta época, /əŋ/ hay /ə/ unas <REPETICIÓN SILÁBICA> ex excelentes estrellas llamada Deng Ziqi, o Zhou Jielun, etc. Pero (0,4) y hace veinte años, también había unas (0,3) /əŋ/ muy famosas <REPETICIÓN SILÁBICA> e e estrellas llamada Deng Lijun, y ella no solo (0,37) fue famosa en China <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> y también /əŋ/ en y también sino también en todo el mundo. Y (0,39) /ɑ/ y también en es (0,4) y sobre <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> la las estrellas internacionales, hay una /əŋ/ <reformulación> yo solo sé una norteamericano, <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> norteamericana estrella llamada Taylor Swift.

Estudiante 17 (1'52'')

Me gusta escuchar canción, /əŋ/ /əŋ/ por ejemplo, cuando estoy corriendo /m/ (0,42) y (0,32) /əŋ/ (0,58) siempre me siento cansada, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> pero cuando (0,34) /ə/ /əŋ/ /əŋ/ pero cuando corro escuchando una canción /ɑ/ (0,5) /ɑ/ (0,63) /m/ (0,74) /o/ <REPETICIÓN LÉXICA> me /əŋ/ me <REPETICIÓN LÉXICA> NO NO <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> NO me NO me /ɑ/ no me siento tan cansada, <REPETICIÓN LÉXICA> Y Y (0,38) una canción puede ser <REPETICIÓN SILÁBICA> mi mil /əŋ/ (0,48) <REPETICIÓN SILÁBICA> ca ca carencia. /m/ /m/ Por ejemplo, me gusta mucho <REPETICIÓN LÉXICA> un un grupo y ídolo, y <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> la los fans /ə/ /ə/ compone <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> componen (0,33) /en/ unas canciones sobre el <REPETICIÓN SILÁBICA> gru grupo para <REPETICIÓN SILÁBICA> ayu ayu para apoyar (0,49) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> apoyarlos y (0,47) /ə/ sobre los <REPETICIÓN LÉXICA> miembros miembros. /e/ Y <REPETICIÓN LÉXICA> cuando cuando estoy escuchando las canciones, /əŋ/ sé que hay otras personas en el mundo a quien le <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> les gusta también <REPETICIÓN LÉXICA> el el grupo. <REPETICIÓN LÉXICA> Y y <REPETICIÓN LÉXICA> me me (0,47) <REPETICIÓN SILÁBICA> e e el hecho <REPETICIÓN LÉXICA> me me hice muy feliz. Y cuan <reformulación> y (0,88) /əŋ/ tanto las canción <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> tanto las canciones <REPETICIÓN SILÁBICA> len lentas o rápidas como <REPETICIÓN LÉXICA> las /ə/ las <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> la música popular o rap /əŋ/ /əŋ/ /əŋ/ a /əŋ/ (0,3) a todos los estado <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> estilos de canciones <REPETICIÓN LÉXICA> me (0,34) /əŋ/ (0,79) me me gustan.

Estudiante 18 (1'03'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Cuando cuando tenía (0,74) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> cuando tenía (0,55) 15 o 16 años, me gustaba más la banda (...), de Reino Unido. En aquel entonces, <REPETICIÓN LÉXICA> me

me (1,07) <REPETICIÓN SILÁBICA> es escuchaba sus canciones todos los días y (0,54) memorizaba la letra de cada una <REPETICIÓN LÉXICA> de (0,61) de las canciones. Pero ahora me gustaba <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> me gusta más la música (0,66) /e/ clásica. /e/ Puede puede ser que (0,54) <REPETICIÓN SILÁBICA> e estoy más maduro ahora. Creo que la música es especialmente importante en nuestra vida diaria. Y (0,58) y y /m/ (0,78) en la música puede /e/ ayudarnos a dormir (0,43) <REPETICIÓN LÉXICA> más más más bien. <REPETICIÓN LÉXICA> Cuando (0,51) y cuando yo <REPETICIÓN SILÁBICA> e e es es escribo mis deberes, también escucho música.

Estudiante 19 (44'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Puedo puedo decir que soy (0,7) un música filo. Me gusta música mucho, y (0,4) /əŋ/ (0,56) <REPETICIÓN LÉXICA> escucho escucho la música <REPETICIÓN LÉXICA> del (0,38) del del mundo (...) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> en Chi en China, /əŋ/ (0,68) <REPETICIÓN LÉXICA> tengo /əŋ/ tengo un (0,8) /əŋ/ (0,54) tengo un cantante favorito, se llama (0,54) Xu Song. /əŋ/ /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> Su su música es muy /əŋ/ (0,35) popular, y (0,9) pero (0,63) /əŋ/ (0,31) /əŋ/ (0,98) es relaciona (0,38) do <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> relacionada con (1,22) /əŋ/ (0,5) muchas cosas, por ejemplo, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> la po (0,41) la política (0,53) y /əŋ/ la vida en (0,44) de la empresas, /eŋ/ (1,7) <REPETICIÓN LÉXICA> Y Y (0,84) Y <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> me gus me gus (0,36) también me gusta (0,36) la música tradicional china mucho. Y (1,15) /ɑ/ (0,4) fui un concierto de la música (0,34) tradicional china.

Estudiante 20 (54'')

En cuanto a la música, /əŋ/ me gusta normalmente la música popular, pero (1,73) /a/ de América y chino. /əŋ/ /əŋ/ Me encanta escuchar música solo <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> sola. /əŋ/ (2,55) Y (1,36) /əŋ/ la música popular puede (0,94) /əŋ/ y <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> se divi (0,59) se divide (0,73) /əŋ/ activa y (0,35) lenta. Y /əŋ/ (0,83) pueden (0,68) /əŋ/ déjame (0,94) /əŋ/ (1,28) /əŋ/ (1,8) quiero (0,83) /əŋ/ tranquilo (0,49) o (0,5) /əŋ/ feliz.

Estudiante 21 (1'37'')

En mi tiempo libre, <REPETICIÓN LÉXICA> me a mí me gusta mucho escuchar la música, /əŋ/ porque creo que (0,38) /əŋ/ (0,57) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me da me da la oportunidad <REPETICIÓN LÉXICA> de (0,44) de relaxse <REPETICIÓN LÉXICA> y y y reducir el <REPETICIÓN LÉXICA> estrés (0,8) /əŋ/ estrés. /əŋ/ (0,54) /əŋ/ (0,54) A mí <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me gu no no me gusta las la las las can (0,42)

<AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> la can la cantante y las canciones de rock, porque creo que es muy rubio. /əŋ/ /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Por lo /əŋ/ cuando por lo general, /əŋ/ selecciono las canciones que me gustan, <repetición morfológica> recomen recomendadas en la App, /əŋ/ con frecuencia (0,4) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> las las canciones (0,38) /əŋ/ las escucho una y otra vez. /əŋ/ (0,47) /əŋ/ (0,78) /əŋ/ (0,63) /əŋ/ (0,42) /əŋ/ Por lo tanto, en mi <REPETICIÓN LÉXICA> playlist playlist list, hay vario varia <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> <REPETICIÓN LÉXICA> varios varios <REPETICIÓN LÉXICA> tipos (0,7) tipos de canciones, por ejemplo, el tipo de chino de parada, de rap. /əŋ/ A mí me gusta mucho las canciones de (0,38) Wang Yibo, porque (0,31) Wang Yibo es mi ídolo. También es un actor, y las canciones de Wang Yibo es el tipo de rap.

Estudiante 22 (1'14'')

Me encanta escuchar la música, /əŋ/ <REPETICIÓN SILÁBICA> especialmen especialmente, /əŋ/ las canciones en inglés. /əŋ/ Me gusta escuchar las canciones de (0,79) Taylor Swift (RISAS). /əŋ/ (0,98) /əŋ/ (0,38) Creo que escuchar la música (0,53) /əŋ/ puede (0,67) /əŋ/ me (0,35) calmar. /əŋ/ En efecto, /əŋ/ (0,92) <REPETICIÓN LÉXICA> aprendí aprendí /əŋ/ tocar el violín en el <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> en la escuela secundaria, <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero ab <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> lo abandoné por los estudios. /əŋ/ (1,14) /əŋ/ (1,1) <REPETICIÓN SILÁBICA> Aun aunque <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> no sé (0,77) ya no sé (0,41) cómo tocar el (0,61) violín. /əŋ/ (0,38) Lo envidio (0,37) <REPETICIÓN LÉXICA> los (0,66) los que <REPETICIÓN SILÁBICA> pue (0,32) pueden tocar (0,46) tocarlo. /əŋ/ (0,66) Creo que <REPETICIÓN LÉXICA> es (0,47) es algo elegante.

Estudiante 23 (1'17'')

Como la mayoría de gente, /əŋ/ me encanta música. /əŋ/ (0,63) /əŋ/ (0,52) Comencé a (0,33) estudiar piano (0,46) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> desde /əŋ/ desde la edad (0,54) ocho. Y (0,37) /əŋ/ estudié <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> durante sie /ɑ/ durante siete años. Me gusta tocar la piezas de (0,74) /ə/ (0,61) (...). Por ejemplo, /əŋ/ (0,5) /əŋ/ (0,7) la (0,54) <REPETICIÓN SILÁBICA> mo moto (0,45) de /əŋ/ de (0,33) matri <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> de la matrimonio de sueño. /əŋ/ (0,3) /əŋ/ Y <REPETICIÓN LÉXICA> en (0,34) en sexto grado /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> de de la de de de la escuela de <REPETICIÓN SILÁBICA> pri (0,61) /əŋ/ (0,58) primaria <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> primaria, <REPETICIÓN SILÁBICA> qui quise (0,34) /əŋ/ quise (0,32) /ə/ de repente quise (0,38) estudiar (0,31) la guitarra (RISAS), <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero el profesor era tan rígido y riguroso /əŋ/ que (0,36) /əŋ/ no que me adedúe. <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> EN VO en vocación, ocasional, /əŋ/ <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> tocar (0,58) to to toco (0,3) tocó.

Estudiante 24 (1'39'')

<REPETICIÓN LÉXICA> El (0,39) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> el lugar (0,74) /əŋ/ (1,39) el lugar al más quiero /əŋ/ ir (0,71) es (0,74) Hainan. /əŋ/ Es (0,63) muy (0,45) bonito (RISAS). /əŋ/ Porque (0,31) me gusta mucho el mar, (1,17) y /əŋ/ (0,97) Sanya está (0,32) <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> se encuentra en el sur de China. /əŋ/ (0,34) Es una (1,1) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> es una ciudad muy hermosa. /əŋ/ (3,14) Porque me <REPETICIÓN LÉXICA> quiero (0,66) quiero tomar muchas fotos bonitas con falda, y (0,38) /əŋ/ (0,68) hace sol en la playa. /əŋ/ (1,59) Puede relajarme, <REPETICIÓN LÉXICA> también también me gusta ir a (1,3) /ə/ España, porque quiero /əŋ/ <REPETICIÓN SILÁBICA> ve ver el (1,5) Museo de Prado, y también (0,38) /əŋ/ (1,22) <REPETICIÓN LÉXICA> experimentar (0,34) experimentar el <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> (0,98) las fiestas, los San Fermín y las fallas, son son interesante. Y también (0,35) /əŋ/ quiero ir a <REPETICIÓN SILÁBICA> pa París, porque creo que es una ciudad muy romántica. /ə/ (1,06) Pero es una pena que el catedral (0,38) de norte (4,17) se <REPETICIÓN SILÁBICA> encen encendida.

Estudiante 25 (2'29'')

Creo que <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> viaje jar es un cosas significante, porque /a/ desde mi punto de vista, en un primer lugar, /ə/ viajar podemos /ə/ <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> puede dar un <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> una ocasión para ver el mundo. /ə/ (1,12) Por ejemplo, los <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las montañas altas y los ríos <REPETICIÓN LÉXICA> largos largos, /əŋ/ y (0,34) /əŋ/ (0,56) <REPETICIÓN SILÁBICA> espe espe (0,37) especialmente, /əŋ/ <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> el los her (0,36) hermosos paisajes viejos. En segundo lugar, /əŋ/ (0,38) via /əŋ/ (0,47) <REPETICIÓN LÉXICA> podemos, por un viaje, podemos (0,41) /a/ ver /a/ saber las las otras personas que <REPETICIÓN LÉXICA> viven también viven en el mismo cielo azul, <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero hablan diferenetes lenguajes y comen distintas <REPETICIÓN LÉXICA> comidas /a/ comidas /ə/. Y (0,81) /əŋ/ (0,46) /əŋ/ finalmente, /əŋ/ (0,41) creo que lo más importante es que puedes (0,34) conocer tu mis <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> CONOCERTE (0,34) <REPETICIÓN LÉXICA> a a ti mismo mejor, y (0,43) así <REPETICIÓN SILÁBICA> pue puedes <REPETICIÓN SILÁBICA> sa saber qué tipo de vida que quieres vivir, y <REPETICIÓN SILÁBICA> pue /a/ puedes (0,35) /a/ ir /a/ <REPETICIÓN LÉXICA> creo creo que en resumen, viajar si /aŋ/ (0,64) /a/ (0,33) supone que (0,41) /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> una persona (0,44) /əŋ/ /əŋ/ una persona /əŋ/ (0,45) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> explora explora lo desconocido, y el amor de la vida, /əŋ/ (0,57) /əŋ/ (0,71) /əŋ/ (0,76) /əŋ/ <REPETICIÓN SILÁBICA> también sigue persiguiendo y ajustando (0,43) la <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> el ritmo de su vida. Y viajar, a mí, /a/ no me importa /a/ (0,43) adonde <REPETICIÓN SILÁBICA> via viaje, o con quien, <REPETICIÓN LÉXICA> solo <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> solo quiero

solo quiero conocer una civilización diferente /e/ y las cosas que nunca he visto.

Estudiante 26 (56'')

Me gusta viaje <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> viajar, y (0,87) /əŋ/ (0,43) creo que viajar (0,47) puede relajarme y (0,99) y ampliar mis <REPETICIÓN SILÁBICA> hor horizonte (0,44) o y (0,41) lo <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> LOS <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> horizontes. Y /əŋ/ (0,39) prefiero /əŋ/ viajar con otras personas, y (1,36) porque /əŋ/ (0,78) puedo (0,98) charlar <REPETICIÓN LÉXICA> y (0,92) y (0,66) compartir en el proceso. /əŋ/ En el vacaciones de verano, viajaré a Fuzhou, y (0,63) creo que es una (0,35) buena ciudad, /en/ tiene (0,61) /əŋ/ tiene (0,78) <REPETICIÓN LÉXICA> pequeños (1,14) pequeños (0,9) ríos y (0,8) antiguos (1,14) casa <repetición morfológica> casas.

Estudiante 27 (1'33'')

El muy <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> el más el más impresionante viaje en mi vida es (0,39) /əŋ/ el viaje que (0,51) /əŋ/ (0,91) con mis <REPETICIÓN SILÁBICA> compañe compañeras (0,36) <REPETICIÓN LÉXICA> en (1,4) en secundaria. /əŋ/ /əŋ/ (1,52) Es <REPETICIÓN LÉXICA> hace hace (0,5) hace dos años, (0,8) /əŋ/ °(HACE DOS AÑOS)° /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me gradué me gradué de la secundaria, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> y (0,42) /əŋ/ (0,33) NOS (0,31) y (0,36) NOS <REPETICIÓN LÉXICA> preparamos (0,69) preparamos por el viaje, y (0,36) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> nosotros nosotros <REPETICIÓN SILÁBICA> via (1,58) viajamos por (0,34) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> la pro la provincia (0,81) Jiangsu, /ɑ/ /s/ y (0,79) /h/ (SUSPIRO) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> en realidad, en realidad, el viaje es /əŋ/ (2,34) /əŋ/ <REPETICIÓN SILÁBICA> du duró tres o cuatro días, /əŋ/ y viajemo <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> viajamos <REPETICIÓN LÉXICA> muchos (1) muchos monumentos.

Estudiante 28 (1'47'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Este en este (0,45) invierno, quiero ir a (0,5) Yiwu (0,52) de Zhejiang <REPETICIÓN SILÁBICA> pro provincia /m/ (0,74) donde trabaja mi madre. Yiwu <REPETICIÓN LÉXICA> es (0,38) es una ciudad (0,78) /m/ llenado muchos extranjeros (0,43) para (0,77) /m/ comerciar, es una ciudad (0,35) comercial (0,4) <REPETICIÓN SILÁBICA> exteri (0,62) exterior (0,39) exterior. Y soy una estudiante de español, /m/ (0,63) me parece que (0,35) este viaje (0,54) <REPETICIÓN SILÁBICA> pue (0,45) puede (0,48) puede ayudarme (0,58) en el futuro (0,48) para (1,33) (...) el camino. Y /m/ y Yiwu también hay muchos <REPETICIÓN LÉXICA> comidas comidas sobrosas, /m/ (1,24) y (0,7) <REPETICIÓN LÉXICA> quiero quiero <REPETICIÓN LÉXICA> ir ir allí. /m/ (1,05) /m/ (1,45) Quie (0,66) <REPETICIÓN LÉXICA> también también

<REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me gusta (0,44) me gusta ver (0,5) las (0,72) /m/ <REPETICIÓN LÉXICA> las las co /m/ (0,92) las <REPETICIÓN SILÁBICA> comer (1,1) /m/ (0,85) comercial entre China <REPETICIÓN LÉXICA> y (0,82) y otros (0,4) otros países. /m/ <REPETICIÓN LÉXICA> Me me gusta (1,17) trabaja <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> trabajo <REPETICIÓN LÉXICA> como como un <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> como un (0,38) <REPETICIÓN SILÁBICA> in intérprete en el futuro.

Estudiante 29 (1'16'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Hoy hoy hoy <REPETICIÓN SILÁBICA> que hoy quiero presentar mi ciudad de viaje ideal, es Xiamen. /əŋ/ (0,61) <REPETICIÓN SILÁBICA> Cuan <REPETICIÓN LÉXICA> cuando cuando era niño, <REPETICIÓN LÉXICA> he he viajado <REPETICIÓN LÉXICA> a a muchas ciudades como (0,44) Nanjing, Shanghai, Chongqing, etc., pero mi (0,43) ciudad favorita (0,36) es Xiamen todavía. /əŋ/ (0,59) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Porque (0,3) me porque me nació en Jiangxi, no he visto <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> el (0,59) mar grande, el mar grande en mi vida. <REPETICIÓN LÉXICA> Pues pues quiero (0,58) viajar a Xiamen /əŋ/ (0,52) <REPETICIÓN LÉXICA> durante durante <REPETICIÓN LÉXICA> esta esta vacaciones de verano, <REPETICIÓN LÉXICA> iré iré a Xiamen con mis amigos en tren. Porque /əŋ/ (2,48) <REPETICIÓN LÉXICA> /əŋ/ un un <REPETICIÓN SILÁBICA> im un im (0,39) un importante razón es (0,54) quiero ir a la Xiamen, porque (1,65) <REPETICIÓN LÉXICA> mi mi bueno amigo /ɑŋ/ (1,3) /ɑŋ/ <REPETICIÓN SILÁBICA> Vi vivir en Xiamen.

Estudiante 30 (1'31'')

<REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> He viajado (0,41) he viajado <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> a la ciu (0,41) a la a la ciudad Qingdao, /əŋ/ <REPETICIÓN SILÁBICA> pro (0,37) provincia de Shandong. Qingdao, (0,41) me encanta la ciudad, <REPETICIÓN LÉXICA> Qingdao Qingdao es una (0,39) ciudad /ɑŋ/ (0,46) internacional (0,37) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> con (0,3) con una economía (0,34) <REPETICIÓN LÉXICA> desarrollada (0,38) desarrollada. /əŋ/ (2,36) /əŋ/ Pero prefiero (0,36) /əŋ/ el ambiente allí, el cielo es azul, /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> lo más (RISAS) lo más importante es que puedes ir a playa a jugar. /əŋ/ (0,59) /əŋ/ /əŋ/ (0,6) /əŋ/ (0,94) /əŋ/ (1,97) los mariscos allí son genial, /əŋ/ (0,54) y además, /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> puedes (0,54) /ɑŋ/ (0,34) puedes <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> ir a (0,38) /əŋ/ (0,66) ir a la montaña Laoshan, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> es muy intere es muy interesante, la cerveza (0,53) Laoshan /ɑŋ/ (0,9) es famosa en el país. Y dicen que es genial.

Estudiante 31 (57'')

Me gusta ver películas. Cuando no no tengo tiempo para leer un libro, elegiré ver una película. /əŋ/ Últimamente, he visto muchas películas como la Carta de amor. /m/ Fui a ver (0,9) con Javier. <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Es una película es una historia sobre (0,36) amor y (0,52) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> me gus (0,37) me gusta mucho. Me gustan los los <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las películas japonesa, porque son siempre muy romántico. Y me dan muchos sentimientos. Además, (RISAS) creo que <REPETICIÓN LÉXICA> una (1,74) buena his película (0,36) necesita (0,43) buena historia. Y además, los actores son muy importantes.

Estudiante 32 (1'46'')

Últimamente, he visto muchas películas /əŋ/ en el cine, también en mi móvil. /ə/ (0,91) Sobre todo, las películas románticas y /m/ por ejemplo, /m/ he visto, /ay/ /o/ /o/ /o/ en eso incluyen las películas hispanoamericanas y también la <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las la, <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> una película japonesa. Por ejemplo, /ɑ/ he visto (0,53) una película hecha por (0,48) <REPETICIÓN SILÁBICA> Almo Almodóvar, y <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> se llama (0,41) se llama la Ley del deseo, y también <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> otra pe otra película /ə/ llamada (0,66) los moneda (0,41) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las monedas en llamas, creo que se llama eso. Creo que los dos películas <REPETICIÓN SILÁBICA> tien tienen mucho en común. Por ejemplo, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> sus temas sus temas (0,37) también son /əŋ/ (0,81), no sé cómo se llama en español, pero en inglés LGBT. Creo que los dos películas <REPETICIÓN LÉXICA> SON (0,75) son artística, y me gustan los dos películas. /m/ Y (0,41) además de eso, he visto un película, se llama /m/ (0,62) una carta de amor. <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> <REPETICIÓN LÉXICA> Me me me encantaba esta película cuan (0,74), <REPETICIÓN LÉXICA> me me encantaba esta película <REPETICIÓN SILÁBICA> ha hasta que estuviera en bachillerato. Y <REPETICIÓN SILÁBICA> (0,69) vol (0,53) volví a verla (0,38) /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> en el ci en el cine con XX el mes pasado, y resultó mi (0,39) amor por esta película no ha cambiada nada. Por eso, los dos XX y yo nos (0,49) lloramos tanto en el corazón.

Estudiante 33 (1'45'')

En cuanto a cine, he visto muchas películas, por ejemplo, de amor, de suspenso, de crimen, etcétera. Pero (0,46) me gus /ɑŋ/ <reformulación> pero las películas me gustan más son (0,49) las películas de (0,79) dibujos animados. Especialmente las películas de <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> del (0,3) (...). Es un director de japonés (0,91) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> de japon (RISAS). Y las personajes en sus películas (0,39) son dibujado, <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> son dibujados por sí mismo. /m/ (0,94) Me entre todas las películas, me gustan más (0,94) la película (0,5) en cuanto a (0,54) la historia

de una bruja llamada Kiki. <REPETICIÓN LÉXICA> Cuenta /əŋ/ (0,39) /əŋ/ cuenta en esta película (0,88) la bruja Kiki se despidió de sus padres y fue a una ciudad desconocida para vivir. /əŋ/ Y durante el proceso, /əŋ/ usó <REPETICIÓN LÉXICA> su (0,74) /əŋ/ su magia /əŋ/ ayudando /əŋ/ la dueña de la panadería para entregar la comida, y también conoció muchos amigos y (0,92) /əŋ/ ganó el reconocimiento de las personas de la ciudad. En fin (RISAS) en fin la película (0,47) /əŋ/ cuenta principalmente cómo una niña (0,39) creció y (0,5) se convirtió independiente.

Estudiante 34 (1'44'')

Cuando yo era muy pequeño, /e/ viví (0,37) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> /əŋ/ vivía con mis abuelos en el campo. Y (0,47) <REPETICIÓN LÉXICA> hay hay un hay <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> una familia (0,47) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> que vivía que vivía cerca de <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> nuestra nuestra casa. Y <REPETICIÓN LÉXICA> /əŋ/ era era una para era <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> un pareja y <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> son muy son muy enamorados. Y (0,51) <REPETICIÓN LÉXICA> pero (0,64) /e/ pero <REPETICIÓN LÉXICA> algo algo muy ma <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> algo muy malo (0,54) <REPETICIÓN SILÁBICA> pa pasó. <REPETICIÓN LÉXICA> Un un día, <REPETICIÓN LÉXICA> el el esposo (0,43) /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> el esposo salir (0,34) una vez <REPETICIÓN LÉXICA> el el esposo salir (0,33) para correr de madrugada, pero estaba muy oscuro, por eso un accidente (0,91) fuerte se produjo. No morir, <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero (0,36) <REPETICIÓN LÉXICA> pareció pareció (0,35) una enfermedad muy seria en la cabeza. Y son /əŋ/ por eso <REPETICIÓN LÉXICA> no (0,32) no podía vivir del <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> de la forma <REPETICIÓN LÉXICA> de <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> de la forma independiente. Y por eso la mujer (0,36) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> tenía que (0,37) tenía que soportar (0,38) los cargos de la familia solo, y (0,41) lo sentimos mucho y pues (0,68) siempre siempre mi familia les ayudan (0,36) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> los les <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> ayudaron mucho, y <REPETICIÓN LÉXICA> porque /e/ porque la mujer (0,38) tenía que /e/ que (0,33) lavar la ropa y cocinar y ayudar su <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> ayudar a su esposo a ducharse.

Estudiante 35 (57'')

Mis vecinos son personas muy buenas. Y /a/ (1,5) /a/ una vez <REPETICIÓN LÉXICA> mi (0,72) mi hermano (0,92) <REPETICIÓN SILÁBICA> te tenía fiebre y mi padre no estaba en casa (0,34) debido al trabajo, solo <REPETICIÓN LÉXICA> mi (0,5) mi madre (1,73) está, <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> estaba en casa. Y (0,35) de repente mi hermano desmayó, (1,14) sin conciencia <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> y su y su cuerpo (0,41) volvió (2,17) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> se volvió a frío y (0,39) rígido poco a poco. Y en eso <REPETICIÓN LÉXICA> mi mi mi madre (0,31) pidió ayuda a mi (0,39) vecina. Y (1,07) ella ayudó

(0,97) a mi madre <REPETICIÓN SILÁBICA> llam (0,61) llamar a mi padre y llevó a (0,46) mi hermano al hospital.

Estudiante 36 (1'07'')

Cuando era niño, /əŋ/ mis abuelos y yo (1,22) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> vivía (0,65) vivía (0,42) /əŋ/ <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> vivíamos en campo, <REPETICIÓN LÉXICA> y (1,15) y (1,3) tengo un buena relación con los vecinos, /əŋ/ siempre (0,43) comemos juntos y (0,38) intercambiar los platos. /m/ (1,59) /a/ <REPETICIÓN LÉXICA> Cuando (0,47) cuando una familia (0,82) tenía <REPETICIÓN SILÁBICA> proble /m/ (0,39) problemas, y <REPETICIÓN LÉXICA> otros (0,44) /m/ (1,22) va /m/ (1,72) otros (0,43) a (0,38) va a ayudarlo. Pero ahora, cuando (0,5) /m/ (0,76) cuando (0,44) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> vivía viví (1,18) vivo en la ciudad, /m/ (0,8) <REPETICIÓN LÉXICA> no (0,5) no habla mucho con los vecinos. Y (0,62) <REPETICIÓN LÉXICA> no (0,67) no <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> no sé los (0,43) incluso no no sé los nombres.

Estudiante 37 (1'28'')

Yo vivo (0,3) en (0,34) la zona rural, entonces (0,78) tengo <REPETICIÓN LÉXICA> muchos muchos vecinos cerca de mi (0,64) casa. /əŋ/ Pero no vivimos en (0,43) el mismo edificio, todos tenemos /əŋ/ (0,81) nuestros (0,78) propios ca <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> propias casas. Y mis vecinos son muy amables y (0,37) simpáticos. /əŋ/ Por ejemplo, /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> nos (1,8) /əŋ/ (0,71) nos ayu (0,33) damos (0,57) /əŋ/ <REPETICIÓN LÉXICA> entre (0,85) entre (0,76) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> entre nosotros (RISAS) entre nosotros. Y <REPETICIÓN LÉXICA> cuando (0,37) cuando (0,3) alguien <REPETICIÓN SILÁBICA> coci cocina unas comidas (0,38) /əŋ/ deliciosas, /əŋ/ (0,61) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> <REPETICIÓN LÉXICA> va (0,87) va a distri (0,64) va a distribuir (0,45) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> /əŋ/ (0,84) distribuirlo a (0,5) todos los vecinos, y (0,33) cuando <REPETICIÓN SILÁBICA> algu alguno vecinos encuentra dificultades o problemas, /əŋ/ (0,8) /əŋ/ (0,66) otras vecinos van a ayudar <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> ayudarlo.

Estudiante 38 (1'16'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Es es una familia simpática, amable y generosa. Tiene dos hijos, una hermana, <REPETICIÓN LÉXICA> un (0,62) /əŋ/ (0,67) un hijo y una hija, son mayores que yo. <REPETICIÓN LÉXICA> Y (0,58) y cuando éramos niños, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> siempre jugaba (0,92) /a/ siempre (0,5) jugaba (0,74) /əŋ/ con ellos, <REPETICIÓN SILÁBICA> jaga jugaba con ellos. <REPETICIÓN LÉXICA> Y (0,62) /əŋ/ (1,22) y ahora /əŋ/ <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> han trabajado (0,55) han trabajado, pero (0,31) siempre (0,31)

<REPETICIÓN LÉXICA> la la hermana mayor (0,34) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> la hermana mayor siempre me (0,35) mandaba unos regalos (0,73) /əŋ/ pequeños, por ejemplo, bufandas, ropas y todos, <REPETICIÓN LÉXICA> cuando cuando (0,36) estoy en campos y (0,47) desde el secundario (0,92) hacia (0,3) /ɑŋ/ a al (0,37) < autocorrección morfológica> a la universidad. Sí, siempre y (0,48) es muy amable. Y (0,5) cuando éramos niños, siempre (0,47) veíamos la televisión juntos y <REPETICIÓN SILÁBICA> mon (0,4) montábamos la bicicleta <REPETICIÓN LÉXICA> por por el <REPETICIÓN LÉXICA> campo campo.

Estudiante 39 (1'40'')

En chino, hay un refrán que dice (0,72) un veci <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> un bueno vecino un <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> buen vecino es mejor (0,59) que (0,43) un leja <REPETICIÓN LÉXICA> que que <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> un paliente lejano. Pero generalmente, no me han dado mucha impresión sobre mis vecinos que he tenido. Creo que (1,41) cuando la sociedad era menos desarrollada y podríamos conocernos (0,34) mejor (0,96) o más, /m/ (0,61) los vecinos eran más importante en nuestra vida. Pero la única vecina <REPETICIÓN LÉXICA> que (0,89) que puedo recordar ahora es la anciana que (0,67) vivía (0,54) en (0,76) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> vivía al lado de la casa de mi abuela, /m/ cuando vivía en el pueblo. Era (0,82) una anciana muy amable y simpática, como la misma edad (0,37) de mi abuela, porque (0,37) <REPETICIÓN LÉXICA> pero pero mi abuela (0,89) ya (1,09) ha morito <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> ha muerto. <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> Su nieta su nieta y yo éramos amigas. Ahora no sé como (2,13) que te ha (0,34) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> que se ha ido, porque hace mucho que no vuelva al pueblo. En los días festivos, siempre (0,48) hacíamos comida juntas, y luego la compartíamos.

Estudiante 40 (1'31'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Tengo /əŋ/ tengo un vecino, /əŋ/ (0,3) /əŋ/ es mi primo mayor. Es una persona (RISAS) paciente, ordenado, /ɑŋ/ de buen trato (0,48) con los demás, <REPETICIÓN LÉXICA> Y (1,7) y /əŋ/ (2,22) y (0,44) y y facilidad de palabra. /ə/ /ə/ (0,45) /ə/ cuando soy niño (0,55) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> /a/ niña (RISAS), <REPETICIÓN LÉXICA> mis mis padres (0,34) /əŋ/ (0,7) /əŋ/ /əŋ/ (0,84) /əŋ/ son ocupados, <REPETICIÓN LÉXICA> NO NO pueden acompañarme. /ə/ /ə/ Por eso, /əŋ/ (0,44) <REPETICIÓN LÉXICA> mi (0,51) mi pri <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> mi primo /əŋ/ (0,81) /əŋ/ (0,94) /əŋ/ (0,39) /əŋ/ va a <REPETICIÓN SILÁBICA> acom acompañarme frecuentemente, /əŋ/ (0,84) /əŋ/ (1,46) <REPETICIÓN SILÁBICA> ayu /əŋ/ ayu (0,58) ayúdame (0,84) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> me ayuda (0,31) me ayuda /əŋ/ (0,46) /əŋ/ (0,62) en los tareas /əŋ/ (0,9) /əŋ/ (0,34) <REPETICIÓN SILÁBICA> domásti (0,4) doméstico. <REPETICIÓN LÉXICA> Y (0,42) y y me ayuda <REPETICIÓN LÉXICA> mi (0,58) mi ejercicios.

Estudiante 41 (1'53'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Quiero quiero decir sobre el vecino que /a/ (0,66) el <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las <REPETICIÓN LÉXICA> relaciones relaciones por el momento y (1,34) por ahora. Lo <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las relaciones entre (0,41) los vecinos <REPETICIÓN LÉXICA> en (0,31) en China, especialmente, en la ciudad, está (0,84) más y más <REPETICIÓN LÉXICA> lejos (0,97) lejos que las <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> que entre las personas porque /ə/ por el COVID, <REPETICIÓN LÉXICA> por por la pandemia, sí. <REPETICIÓN LÉXICA> Este este fenómeno se fue <AUTOCORRECCIÓN LÉXICA> <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> se for se (1,27) forma, y también (0,56) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> por el (0,38) por el Internet y por las <REPETICIÓN LÉXICA> tecnologías tecnologías (0,71) que (1,41) <REPETICIÓN LÉXICA> cambia (0,42) cambia las relaciones, y (0,63) pero (0,75) en <REPETICIÓN LÉXICA> contra contra (0,52) <AUTOCORRECCIÓN SINTÁCTICA> en el contra, que (0,95) el definición de la palabra vecino sí que <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> se ha se ha cambiado, porque /əŋ/ (0,44) <REPETICIÓN LÉXICA> antes antes, /əŋ/ (0,46) la palabra se fiere a las personas físicamente cerca, pero por ahora no solo se refiere esto, pero sino también que (0,87) /ə/ se refiere a las personas (1,02) cerca (0,59) mental (0,81) y <REPETICIÓN LÉXICA> como como como por el Internet. Así que como (0,63) <REPETICIÓN LÉXICA> charlar charlar por Internet. Esta fenómeno es más (0,97), /a/ (0,42) <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> no sé no sé, es una (0,76) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> es un fenómeno (0,72) buena o no, pero (1,82) ya (0,36) he <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> ya ha cambiados, pues <REPETICIÓN LÉXICA> no no podemos hacer nada para esto.

Estudiante 42 (1'25'')

<REPETICIÓN LÉXICA> Mi (0,34) mi mi vecina es mi mejor (0,35) amiga, /əŋ/ (0,3) <REPETICIÓN LÉXICA> ella ella es <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN> ella es mi compañera /əŋ/ (0,77) <REPETICIÓN LÉXICA> de de clase <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> de co del colegio. /əŋ/ (0,46) Tie /əŋ/ (0,6) <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> tenemos muchas cosa <REPETICIÓN LÉXICA> mi misma, por ejemplo, <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> nos gus nos gusta comer (0,37) los mis <AUTOCORRECCIÓN MORFOLÓGICA> las mismas cosas, y (0,41) /əŋ/ (0,4) <REPETICIÓN LÉXICA> tenemos (0,58) /əŋ/ (1,75) tenemos <REPETICIÓN LÉXICA> los (0,81) /əŋ/ (0,87) los gustos (0,51) mismo. <REPETICIÓN DE EXPRESIÓN (SILÁBICA)> Nos gus nos gus nos gusta (0,68) jugar /əŋ/ videojuegos, /əŋ/ (0,46) viajar, leer los libros, y (1,03) tenemos (0,3) /əŋ/ (2,08) /əŋ/ /əŋ/ (2,17) pass. Y <REPETICIÓN LÉXICA> cuando cuando (0,37) cuando tengo problemas, ella (0,36) siempre <REPETICIÓN SILÁBICA> ayu ayu ayu ayudarme. /əŋ/ (0,86) Por ejemplo, cuando mi papá y mamá (0,40) <REPETICIÓN LÉXICA> estaba (0,37) estaba fuera de casa, yo (0,35) iba a su casa.