

Los sonidos del español en ELE y su concreción en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y en la *nueva gramática de la lengua española*

GONZALO ÁGUILA ESCOBAR
Universidad de Granada

Recibido: 1 abril 2016 / Aceptado: 12 agosto 2016

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: Hace tiempo que trabajo en ELE en la necesidad de incluir la variedad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua; en esta ocasión, más allá de discusiones teóricas sobre el modelo de lengua en el aula, pretendo indagar acerca de la pronunciación en las principales obras de referencia que disponemos en la actualidad, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y la *Nueva gramática de la lengua española*. A través de estas obras, analizaré su contenido con una doble finalidad: de un lado, abordar el tratamiento que se le da a la variedad fonética; de otro, contribuir a la formación lingüística de los docentes, necesaria para acabar con la idea tradicional de la norma castellano-norteña en el aula e inculcar la necesidad de enseñar un español de todos y para todos.

Palabras clave: pronunciación, fonética, variedad, ELE, Academia, panhispanismo.

The Sounds of Spanish in SFL and Its Concrections in the Cervantes Insitute's Curriculum and the *Nueva gramática de la lengua española*

ABSTRACT: I have been working for a long time in the area of SFL on the need to consider the inclusion of linguistic variety in the teaching and learning of the language. In this paper, leaving aside theoretical discussions about the model of language in the classroom, I aim to inquire about how pronunciation is dealt with in the main reference works we have at present, that is, the Cervantes Insitute's Curriculum and the *Nueva gramática de la lengua española*. Thus, I will analyze its content with two purposes in mind: 1) to address the treatment given to phonetic variety; and 2) to contribute to the linguistic training of teachers, in order to avoid the traditional imposition of Castilian in the classroom, and encourage the teaching of Spanish in its dialectal complexity.

Keywords: pronunciation, phonetics, variety, SFL, Academy, panhispanism.

1. PUNTO DE PARTIDA Y PROPÓSITO

No voy insistir en este trabajo en los conceptos de panhispanismo, pluricentrismo, lengua estándar, lengua culta, lengua popular, etc.¹, ni pretendo entrar de lleno en la polémica

¹ Sobre estos conceptos, puede leerse cualquiera de las referencias de Moreno Fernández (1997; 2004; 2006; 2007 y 2017) o también la de Bravo García, 2008 o Águila (2011, 2015 y 2016) y, por supuesto, las propias de la Real Academia Española en torno a su idea de panhispanismo y de lengua culta como propuesta de modelo de referencia de esa norma pluricéntrica; ideas que ya aparecieron por vez primera en la introducción del *Diccionario panhispánico de dudas* en 2005.

sobre las asimetrías en la consideración de la lengua o si el giro ideológico por parte de los actores del proceso, la Academia y el Instituto Cervantes, es real o simplemente un disfraz para seguir manteniendo, a través del uso culto, una hegemonía (cultural y económica) en lo que a la lengua se refiere². Lo que es una realidad indiscutible, sea de un modo u otro, es que hoy en día el español debe concebirse en toda su variación y que es impensable seguir transmitiendo de muchas maneras (conceptuales, didácticas, actitudinales, etc.) que existe una única variedad dominante como es la castellano-nordestina. Además, el tratamiento de esta variación es especialmente delicado en contextos de enseñanza/aprendizaje donde, a mi juicio, se entrecruzan una serie de problemas que se resumen en dos: 1. Una necesaria y compleja selección de un modelo de lengua (Zimmermann, 2006) en el que se añade el propio modelo intrínseco del docente; 2. Y la ausencia de una tradición filológica incluyente que ha propiciado la falta de formación en temas de variedad en los docentes de ELE, y una mala aplicación didáctica teórico-práctica, que se traduce en materiales didácticos y manuales que no integran bien dicha variedad³. Todos estos ingredientes, bien mezclados y debidamente agitados, resultan en el contexto de ELE un cóctel hartamente complejo en lo teórico y, consecuentemente, en lo práctico, donde el profesor, ante los problemas ya mencionados, acaba recurriendo a los manuales (en los que no hay variedad) y al modelo más tradicional.

El más difícil todavía, si cabe, se da en el nivel de la fonética o la pronunciación, donde la variación y variedad es extrema, si lo comparamos con la escritura: todo el mundo escribe *zapato*, *trajes* y *yates*, pero en estas tres palabras, por ejemplo, se concentran toda una serie de fenómenos como el seseo, el yeísmo y sus distintas realizaciones, la aspiración de la s implosiva, las distintas realizaciones de /s/, la asibilación del grupo /tr/, la aspiración de la velar /x/, etc. Así, los conceptos de estándar o ejemplar se complican, pues, cabe preguntarse qué criterios lingüísticos empleamos para asegurar que una ξ apicoalveolar es más recomendable en la enseñanza que la ξ predorsodental, la ξ coronal o la yucateca (J); dónde ponemos el límite en el continuo de las relajaciones de las oclusivas, etc. Si afirmamos que hay que recomendar aquella que más se acerque a la escritura, caemos en el riesgo de volver a la casilla de salida, la de la variedad más conservadora que es la castellano-nordestina, y sancionar la variedad. Y en lo relativo a la formación del profesorado, creo que la fonética, junto a la variación, son los dos contenidos curriculares menos conocidos y dominados por ellos (Poch, 2004:753). Esta situación se agrava cuando los másteres de español como lengua extranjera comienzan a ser una salida profesional con garantías de trabajo, lo que ha provocado el efecto llamada en estudiantes ajenos a los estudios de lengua española, que vienen con unas carencias lógicas en estas lides.

Por todo esto, el reto de los investigadores y los docentes de másteres de ELE debe ser el de formar a nuestros estudiantes en variedad, estudiar contextos de enseñanza/aprendizaje

² Para todo ello, pueden consultarse algunas de las referencias bibliográficas de este trabajo como Amorós , 2012; Del Valle, 2005; García de Paredes, 2012; Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Haumann, 2012; y Zimmermann, 2006.

³ Moreno Fernández y Martín de Nicolás (2007: 4) ponen de manifiesto cómo “ni las editoriales ni los equipos docentes suelen contar con muestras de este tipo disponibles para la enseñanza. Al no existir, hoy por hoy, una batería de muestras bien organizadas y disponibles, lo que realmente encontramos en la práctica de la enseñanza es un manejo poco menos que aleatorio, por no decir errático, de los materiales que reflejan las variedades del español”.

donde se integren las distintas normas; y el de las editoriales, el producir materiales en los que la variedad no se presente como algo exótico o se reduzca a editar una versión española y otra americana. Queda mucho por hacer, pero con este trabajo pretendemos analizar cómo se concreta y expone la variedad fonética en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), y vamos a demostrar que la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) y su tomo dedicado a la fonética y la fonología (2011), puede ser un buen punto de referencia para el conocimiento de la variedad de sonidos, a pesar de seguir insistiendo, una y otra vez, en la lengua culta como marco de referencia, de ahí algunas marcas y descripciones que analizaremos.

2. LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL PCIC

2.1. La variedad en el PCIC

En primer lugar, somos conscientes de que si la lengua se considera un valor de mercado, el Instituto Cervantes, creado en 1991, es uno de los instrumentos que, sin lugar a dudas, mejor rentabilizan su valor. Por ello, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* es el que marca la pauta en el terreno de ELE tal y como se expresa en su presentación:

[El PCIC] ...goza de una amplísima aceptación y que constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. El amplio y detallado desarrollo de sus inventarios de especificaciones hace que este trabajo se sitúe en la primera línea de las descripciones realizadas de los *niveles comunes de referencia* que estableció en su día el Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales o regionales europeas (Instituto Cervantes, 2006: Presentaciones de la versión electrónica, parra. 1).

Como ya destacué en 2015, lo primero que llama la atención cuando uno analiza los contenidos del plan curricular es la gran cantidad de descriptores que hay acerca de la variación del español y, en especial, del español de América. Desde el principio, desde los objetivos generales, se deja claro que se aspira a formar al alumno como hablante intercultural y eso implica que establezca “puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”. A pesar de estos presupuestos de inicio, advertimos una distancia entre lo planteado y la realidad, pues acaban reconociendo que existe una preferencia en la obra por la variedad centro-norte peninsular española por tres razones: 1. Posee amplios rasgos comunes compartidos por las restantes normas cultas; 2. Tiene una gran proyección; 3. La institución de la que parte este plan es española. Por todo esto, al analizar la variedad en el PCIC hay que tener en cuenta dos aspectos:

1. Se sigue tomando como referencia o elemento de partida el español de España. Este predominio de lo español y, en concreto, del español del norte, se deja notar en varios aspectos: en la presencia mayoritaria de rasgos propios de esta zona, en que lo español es el elemento no marcado y, finalmente, en que cuando la extensión

- a otras zonas exige de una descripción muy detallada y con cierta dificultad, no dudan en omitirlo. Es el caso de los niveles de referencia dedicados a las “notiones generales y específicas” y los “referentes culturales”, donde en este último apartado invitan directamente a que se inicien proyectos de investigación y estudios que analicen, describan y sistematicen estos aspectos socioculturales desde ELE.
2. La concepción de la variación sigue estando demasiado bipolarizada, con una oposición marcada y muy general de Hispanoamérica, frente a una no marcada y que la constituye el español norteño, tal y como también ha advertido Moreno Fernández (2017:286); de hecho, apenas hay información acerca de otras variedades del español de España, ni de zonas específicas de América. Aun así, encontramos ocasionales referencias a zonas concretas como Ecuador, Colombia, México, o incluso ciudades o zonas concretas como Chiapas, Zulia, Arequipa, etc.; y también a zonas de España como Canarias o a variedades como las meridionales. No obstante, no se caracterizan las áreas que, por ejemplo, propone Moreno Fernández (2017: 387).

2.2. Los sonidos en el PCIC⁴

Ya en el plano de la pronunciación, se señala desde el principio la especial complejidad de la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, “quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE” (Instituto Cervantes, 2006: Pronunciación. Introducción, parra. 2) porque aunque el sistema fonológico del español no presente una gran complejidad en comparación con otras lenguas como el francés, el inglés o el alemán, al aprender otra lengua, entran en juego esas propias lenguas maternas en contacto con el español (véase también Poch, 2004:757), o lo que Moreno Fernández y Paredes García (2017: 120) denominan como “la fonética en una situación de lenguas en contacto”⁵:

Y ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis (Instituto Cervantes, 2006: Pronunciación. Introducción, parra. 2).

En cuanto a la secuenciación de los contenidos en los distintos niveles, en el PCIC se habla de unas fases que son aproximación, profundización y perfeccionamiento. En ellas, los contenidos panhispánicos, uno de los planos de la lengua con mayor variación, son bastante extensos y, aunque sigue fielmente la pauta de la norma castellana ya anunciada, se van exponiendo distintos aspectos de esta variación geográfica; y en esta descripción, salvo en

⁴ Sobre una consideración más general de la enseñanza de la fonética en ELE, teniendo en cuenta los aspectos fonéticos, fonológicos y prosódicos, véase el reciente trabajo de Moreno Fernández y Paredes García, 2017.

⁵ Una síntesis de la tipología de interferencias en lenguas de contacto de Weinreich puede verse en Moreno Fernández y Paredes García, 2017: 121-122.

un caso, no se especifica en ningún momento el prestigio de estos fenómenos, sino que se limita a describirlos como tal y a localizarlos geográficamente.

En el inventario A1-A2, se exponen las diferencias entre los patrones melódicos correspondientes a la imagen bipolarizada del español, de manera que dentro del Español de España, se refiere únicamente a la variedad castellana, de la que se dice que tiene un patrón melódico caracterizado por la “moderación de las fluctuaciones en inflexiones más equilibradas”, frente a “toda” Hispanoamérica, que posee una “entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos” (Instituto Cervantes, 2006: Pronunciación. Inventario A1-A2). Además, se expone la variabilidad del acento léxico en palabras como *vídeo* o *video*, *reúma* o *reuma*, etc. También se trata el yeísmo o su mantenimiento en Hispanoamérica, el seseo y la tendencia antihiática en el habla popular (*golp[íá]r* por *golpear*, *acord[íó]n* por *acordeón*, etc.) que especifica que en algunos países como México adquiere cierto prestigio en el habla culta.

En el inventario B1-B2 se insiste en la necesidad de mostrar los diferentes acentos de las variedades de la lengua española y se exponen el fenómeno del debilitamiento y desaparición de las vocales átonas especialmente en México (p’s); la distinción en la pronunciación de ciertas palabras como *guión* y *jesuita* como diptongos o hiatos; la realización oclusiva de *b*, *d*, *g* tras las sonoras *l*, *r*, *s*, *y*, *u* (*ca[b]allo*); la pronunciación labiodental como una especie de ultracorrección en América del Sur (Chile, Colombia) de la *v* en posición inicial; debilitamiento generalizado de la *d* en posición intervocálica y final, como pasa también en España y en Puerto Rico, costa de Colombia, Perú, Argentina y costa de Ecuador; y la variante sonora en final de palabra de la alveolar en Ecuador.

En cuanto a la *s* implosiva y final de sílaba se explica que hay una tendencia opuesta entre el debilitamiento e, incluso, elisión, en zonas del Caribe, Centroamérica, Venezuela, costas de Colombia, costa caribeña y áreas contiguas de Ecuador, costas de México, costa norte del Perú, Chile, región porteña y parte del interior de Argentina, Paraguay Panamá, costas de Colombia y Venezuela, centro y oriente de Cuba, Puerto Rico y República Dominicana; y un mantenimiento en Colombia (Santander), México (articulación tensa y larga en la altiplanicie mexicana, Jalisco, Yucatán, Guanajuato, Valle de México), Costa Rica (centro), Ecuador (costa este, Sierra, Quito...) y Perú (en Lima, casos de aspiración y casos de elisión ante consonante en hablantes jóvenes).

También se incluye la neutralización de la *l* y la *r* a favor de una *u* otra (*alte* por *arte*, lambdacismo; *arma* por *alma*, rotacismo) en islas y zonas costeras como Puerto Rico, costas de Colombia y Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, costa de Venezuela, costa de Perú, costas de Ecuador y centro de Chile.

Por último, si en el inventario del A1-A2 se hablaba del yeísmo, aquí ya se especifican las distintas realizaciones que puede tener como el rehilamiento sordo y sonoro (*ca[ʃ]e* / *ca[ʒ]e* por *calle*), o incluso la desaparición (*ga[i]na* por *gallina*).

En el inventario C1-C2 se vuelven a revisar alguno de los fenómenos anteriores y se añaden las variaciones diatópicas y diastráticas de la *s* andaluza y americana; las articulaciones asibiladas de la vibrante múltiple y la simple; la velarización de la *n* implosiva y nasalización de la vocal (*p[ã']* por *pan*, *balc[õ']* por *balcón*); la realización africada prepalatal generalizada de la *ch*, como en Puerto Rico; o el doble fenómeno opuesto de conservación/ aspiración de la de la velar /x/.

3. LOS SONIDOS DEL ESPAÑOL EN LA NGLE

El tomo dedicado a la Fonética y la Fonología formaba parte de la NGLE pero los sucesivos retrasos en su conclusión provocaron que se publicara dos años después, en 2011, como un tomo independiente. En el prólogo se justifica que es una obra de las 22 academias, con lo que se refuerza ese carácter conjunto, y además se especifica que esta obra se inserta en la serie de obras de carácter panhispánico que las academias vienen desarrollando en la última década, porque han participado en su ejecución especialistas procedentes de América y de España, y porque además ha sido consensuada por las veintidós Academias de la Lengua Española. Este carácter “panhispánico” también se advierte de manera implícita en los títulos de crédito iniciales donde se exponen los equipos de redacción de las distintas áreas lingüísticas en las que se ha dividido el estudio: Chile, Río de la Plata, Área andina, Caribe continental, México y Centroamérica, Antillas, Estados Unidos y Filipinas, y España, lo que nos anticipa su visión pluricéntrica. No obstante, se aclara desde el principio la predilección por la norma culta dentro de esa variación, de modo que para “la obtención de los datos, fuente imprescindible para el análisis espectrográfico y para las muestras de habla que pueden escucharse en el DVD, se ha procedido a una selección rigurosa de informantes, titulados universitarios procedentes de las capitales de todos los países del mundo hispánico” (RAE y ASALE, 2011:XX).

Como ya vimos en el PCIC, en la descripción de la pronunciación es especialmente significativa la presencia de la variedad entre sus páginas, dado que los rasgos fonéticos son los que más variabilidad tienen en la lengua. Así, a la descripción de cada uno de los elementos fónicos de la lengua desde un punto de vista acústico y articulatorio, se le acompaña siempre un subcapítulo final cuyo título comienza por “procesos de variación de...”, en donde se hace mención de las realizaciones de ese elemento en el mundo hispánico.

La NGLE establece una clasificación articulatoria de los sonidos, si bien, nosotros vamos a llevar a cabo un análisis y descripción de los sonidos según la valoraciones que se vierten de cada uno de ellos, con el fin de mostrar la consideración que la Academia tiene y poner en entredicho la heterogeneidad de estos criterios y su naturaleza extralingüística y contradictoria en muchos casos, todo lo cual puede orientar de algún modo al profesor de ELE. Como veremos, todos estos fenómenos están muy bien localizados (aunque a veces se mezclan al mismo nivel países, áreas, regiones y localidades), y a ellos se les acompañan una serie de “marcas” que nosotros hemos sintetizado en las siguientes:

3.1. Rasgos que se consideran muy generales y extendidos

La Academia habla de fenómenos muy extendidos y generales en todo el ámbito hispanohablante y esencialmente de dos: el seseo y el yeísmo.

El seseo, en términos de número de hablantes y extensión, podríamos decir que es un fenómeno mayoritario frente a la distinción, o al ceceo, dándose también en la Península, en Canarias y en algunas zonas occidentales de Andalucía como el sur de Córdoba, sudoeste de Huelva, norte de Sevilla o en Sevilla capital; incluso, en algunas localidades de Jaén o Granada, y en la propia capital granadina.

El yeísmo, al igual que el seseo, divide a los hispanohablantes en dos subsistemas, yeísta y distinguidor, y aunque es un fenómeno casi general en todo el ámbito hispanohablante, todavía existen algunas zonas distinguidoras, especialmente zonas rurales de Puerto Rico, en Bolivia, zonas andinas de Colombia, Perú y zonas montañosas de Chile como la provincia de Parinacota o Curacautín.

Además de estos dos fenómenos, la NGLE expone otros como el debilitamiento de las consonantes aproximantes [β, ð, γ], especialmente en la -d- intervocálica de los participios acabados en -ado⁶. Este hecho contrasta con el refuerzo como oclusiva en zonas del interior de Colombia, sierra ecuatoriana ([**je.gua**] yegua, [**jo**. <bj̥ɛ̃.ɔ>] lloviendo, [<da.dos] dados) Nicaragua, Guatemala, Costa Rica, Panamá, El Salvador o regiones altas de Ecuador. La elisión de la /d/ implosiva en posición final de palabra en lexías como *paré, usté o verdá* es hoy bastante general y extendida, incluso entre personas instruidas, en todo el ámbito hispanohablante.

Un caso aparte y especial es el de la -s en posición implosiva que la propia Gramática (2011:197) describe como uno de los fenómenos sociolingüísticos más importantes en el conjunto del español; un continuo lingüístico que va desde el grado de conservación hasta el de innovación y que tiene mucho que ver con las zonas insulares/interior y que divide según la NGLE a las comunidades de habla en conservadoras, intermedias o más innovadoras, según se mantenga la sibilancia, se aspire o elida. Según esto, mientras que en las zonas andinas se mantiene la s, en las zonas costeras “la aspiración llega a los grupos instruidos ([def. 'nu.ɔ̃] desnudo, ['e.joh] ellos, ['mif.mo] mismo), que a veces también eliden la fricativa (['sej. 'pe.so] seis pesos, [el. 'bu] el bus)”; incluso, en Bogotá se reconoce cierta tendencia hacia la aspiración, y en Lima también, con una realización como velar fricativa sorda ante velar (['kux.ko]). Panamá representa esa comunidad de habla más innovadora pues, además de la aspiración, se produce la elisión en posición final de palabra. En España, la cuestión de la aspiración no responde a las coordenadas de insularidad, sino que es más bien un fenómeno meridional que, sin embargo, cada vez está más extendido por el centro y norte de la Península.

Frente a la magnitud de estos fenómenos (por su extensión), hallamos en contraposición otros que solo tienen cabida en un país en o en una zona muy limitada; es el caso de las pronunciaciones velofaríngeas [x^h] que se dan ocasionalmente en la costa del Ecuador, en palabras como [pa. 'x^h.i.ta] pajita; o la postpalatalización de /x/ ante /e/, /i/ en Chile, que incluso puede desarrollar una vocal no silábica palatal: ['çeiŋ.te] gente, [çi. 'ra.fa] jirafa, o [çje.fe] jefe; también puede aparecer con /k/ y /g/: [çkje. ʒo], ['çje.ra].

Asimismo, podemos establecer rasgos que son exclusivos de América o España, como es el caso de la pronunciación del grupo tl, que es tautosilábica ([<a.tlas]) en México, Guatemala, Costa Rica, Ecuador, Chile y el Perú, frente a la pronunciación como [<at.las] en el resto, y especialmente en España; y, finalmente, la realización asibilada de las róticas es un fenómeno más propio de América que de España.

⁶ En España comienza a ser un rasgo, además, propio de gente instruida y en contextos formales, como es el caso de muchos de nuestros políticos que, como en el caso de Esperanza Aguirre, no tienen reparos en elidir dicha consonante en entrevistas y mítines.

3.2. Influencia de otras lenguas

En multitud de ocasiones, los fenómenos y su frecuencia en una zona u otra del español dependen del contacto con otras lenguas.

Según esto, parece que en zonas andinas del Perú, el sistema trivocálico / ɪ, a, ʊ /, del quechua y aimara tiende a generar alternancias entre las vocales medias /e/, /o/ y las altas /i/, /u/, pues la oposición de altura es inestable, de modo que se documenta *ajé* por *ají*, *octobre* por *octubre*, *sigoro* por *seguro*, etc.

La oclusión glotal de las vocales es un fenómeno muy característico de la zona de Yucatán en México, y también en Paraguay, y en ambos casos se debe a la influencia de las lenguas indígenas como el maya y el guaraní respectivamente.

La realización como /j/ en México, Guatemala, Ecuador y Perú proviene del contacto con las lenguas indígenas y generalmente ligado a antropónimos, topónimos o hipocorísticos (Jalisco, Shinín, Ushi ‘Lucía’, etc.). En México, por contacto de lenguas indígenas, el fonema [ts] puede converger en /s/ o /tʃ/: [ˈtsa.po.tʃ] > [sa.ˈpo.te] zapote; [tʃa.ˈkʷa.tʃin] > [tʃa.ˈkʷa.tʃe] tlacuache.

3.3. Rasgos marcados como estigmatizados o desprestigiados

Bajo este grupo incluimos una serie de fenómenos que han sido marcados con adjetivos y descripciones muy heterogéneas como “poco instruidos”, “poco educados”, “habla rural”, “habla coloquial”, “habla relajada”, “rural”, “no culta”, “poco cuidada”, “popular”, etc. No obstante, todos ellos hacen una valoración negativa de los usos.

En primer lugar, la NGLE considera estigmatizados usos como la sonorización de las oclusivas que desaparece en hablantes escolarizados, pero que se da precisamente entre la población menos instruida de zonas costeras de Perú y Ecuador, y en Panamá, centro y occidente de Cuba, Puerto Rico y fuera de la capital chilena: ej. [kaˈto.li.go] católico, [ˈe.bo.ka] época) o [ʒa.ˈbato] zapatos. En España lo hallamos en el habla de Madrid, en la Mancha y zonas del centro peninsular y Andalucía. El fenómeno contrario, el ensordecimiento, está menos extendido pero en zonas de América y España podemos hallar *cangrena* por *gangrena*, y casos de [maˈðrit] o [maˈðriθ] en el español americano o en Castilla; igualmente, por influencia del catalán, podemos escuchar (baˈlaʝoˈlit] para Valladolid o [saˈlit] para salid.

El cierre de vocales e>i y o>u (*demi estu*<*deme esto*, *monti*, *gatu* o [perˈðiu] perdido), a pesar de reconocer que es un fenómeno general, se considera desprestigiado y propio del habla rural de zonas de México y Costa Rica, en el español colombiano, en los llanos del Norte y Oriente de Bolivia, en zonas aisladas de Chile y en el Perú. También es propio de toda España, pero especialmente en Asturias, Cantabria, castellano de los hablantes gallegos, zonas de Salamanca, Cáceres, Canarias, etc.

El rotacismo (neutralización [l]>[r] en palabras como [ˈkarβo] para calvo, o [ˈbrusa] para blusa) y su fenómeno contrario, el lambdacismo ([r] > [l]) son fenómenos que tienen una consideración social desprestigiada y asociada a hablantes pocos instruidos.

3.3.1. *Hablas no cultas*

La aspiración en posición prenuclear, o llamado también *heheo*, es descrito como un

fenómeno propio de hablas no cultas tanto en España como en América, en enunciados como [ˈsi.he.ˈɲõ.ra] sí, señora, o [no.ˈho.troh] nosotros.

3.3.2. *Habla menos cuidada*

En relación al fonema labiodental fricativo sordo /f/, su pronunciación más frecuente es como labiodental, aunque el alófono bilabial [ɸ] también está presente, sobre todo propiciado por el diptongo [ue] en palabras como [ˈɸuera] y [ˈɸueɣo] y especialmente en el habla menos cuidada. En Colombia los hablantes instruidos hacen la labiodental; en las Antillas, México, Ecuador o Perú hay alternancia, y en Chile y América Central la pronunciación bilabial es la más común; en España la labiodental es muy común en el habla relajada.

3.3.3. *Habla popular o estilo informal*

Asociado al habla popular y a estilos informales, se describe el fenómeno de la velarización de [n] en forma de [ŋ] ([kaŋ.ˈɣiŋ] canción, [ˈaŋt.fo] ancho) en el Caribe, Puerto Rico, Cuba, República Dominicana, las zonas costeras Colombia, Ecuador, Perú, costa del Golfo de México y los estados del Sur, en Venezuela y Bolivia. En España se identifican puntos de Soria y Burgos, pero también en Madrid y Andalucía, especialmente en la parte oriental, y en Canarias; y también en zonas del contacto con el gallego.

La aspiración de la f inicial latina es un rasgo con poco prestigio y en recesión, pero podemos hallar casos en el habla popular norteña, andaluza, canaria, mexicana costeña, colombiana costeña, área caribeña, este y sur de Bolivia o en Panamá ([ha.ʂe] hacer, [ho.ʂi.ko] hocico). El fenómeno moderno también está estigmatizado y la podemos hallar en Colombia, Panamá, Chile, Venezuela, Argentina, Uruguay y Perú ([haˈmosa] famosa), y en hablas muy coloquiales del centro de España.

La labialización de /e/ o redondeamiento de los labios al pronunciar dicha vocal suele ocurrir cuando forma parte del diptongo [ue], llegando a dar [uo], o incluso solo [o]: fuego>fuogo>fogo. Se localiza en San Salvador, Ecuador, Perú, Chile, en el andaluz y en el habla popular y culta de Madrid.

3.3.4. *Habla coloquial*

En el habla coloquial y en situaciones pragmáticas concretas en las que predomina la relajación, los hispanohablantes tienden a eliminar o contraer ciertas vocales en frases como [koræs] para “¿qué hora es?” o [bʏaˈir] por “voy a ir”; y a modificar la duración de las vocales. A veces, esta modificación se produce por compensación de la relajación o pérdida de algún sonido consonántico, como puede ocurrir en algunas zonas de Andalucía, tras la pérdida de la s final de plural, que acaba abriendo la vocal y alargándola en muchos casos. En hablantes aragoneses es muy común de su habla el alargar las vocales átonas finales de palabra, lo que resulta idiosincrático. En América, podemos detectar este fenómeno únicamente en El Salvador, tras la pérdida de /x/ intervocálica, como en [pẽɲde:o] pendejo, en El Cibao (República Dominicana), en Yucatán (favorecido por la oclusión glotal) y en el norte de la sierra de Ecuador (provincia del Carchi). Se cree que en las hablas antillanas, este alargamiento se produce como compensación de la relajación o pérdida de la s implosiva en palabras como [pe:ˈkaðo].

3.3.5. Empleo de marcas de estigmatización de un fenómeno para una zona en concreto

A veces, se describe un fenómeno que tiene una consideración desigual en la geografía del español; es el caso del ensordecimiento de las vocales como en *noch* o *puent* ([ˈnotʃe]/[ˈnotʃɛ]) que se percibe como una ausencia vocálica y se da en la zona de El Salvador, regiones de Costa Rica, zona andina de Perú y el extremo norte-central de Ecuador, pero que se especifica que en Puerto Rico y República Dominicana pertenece al habla popular poco educada.

La vocalización de [l]>[i] es propia del área caribeña, pero se registra igualmente en las costas de Colombia, zonas del Ecuador, República Dominicana, y en el español canario rural y andaluz.

El caso más significativo es de las realizaciones asibiladas de las róticas, cuya consideración social es desigual y varía de país a país, incluso de ciudad a ciudad. En Argentina, por ejemplo, la realización asibilada se extiende por el interior del país, donde puede llegar a ser una forma prestigiosa (Corrientes), mientras que Buenos Aires y su zona de influencia prefiere las formas róticas.

3.3.6. Marcas concretas de sanción

Aunque en la NGLE no se suele sancionar de manera directa el uso, ni se usa la *bolaspa*, respecto a la pronunciación de la /k/ y la /g/ implosiva se dice que “se admiten” como alófonos normativos los sonidos velares oclusivos o aproximantes ([dɔk.ˈtor], [dɔg.ˈtor] y [dɔɣ.ˈtor]), aunque en la realidad se registra todo un continuo de variación ([dɔθ.ˈtor], [dos.ˈtor], [doh.ˈtor], [dox.ˈtor], [dou.ˈtor] y [do.ˈtor]).

3.4. Elementos no marcados

Este es el grupo más amplio de fenómenos que carecen de cualquier tipo de consideración, salvo la geográfica, de ahí que podríamos considerarlos como ¿aceptados?:

Entre las realizaciones vocálicas está la *a* como palatal [æ] en Andalucía occidental y oriental (Andalucía de la e) y en hablantes catalanes de español; la [ɑ] velarizada en contacto con un sonido velar (gato [ˈgato]), en el habla madrileña o en Canarias; la abertura vocálica, de manera que, especialmente la *e*, tiende a alargarse [e>ɛ] en Madrid, área caribeña, mientras que en México tienden a ser más cerradas que el español europeo; la abertura vocálica por aspiración de la -s implosiva, fenómeno que se da en la zona oriental de Andalucía y en Murcia, español canario, zonas castellanomanchegas, en el área caribeña y el área austral; nasalización de vocales finales con pérdida de la consonante nasal implosiva en final de palabra, dejando un fuerte rastro nasal en la vocal, como en tapón [tapõ] o pelón [pe|lõ], en el Caribe, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Perú y en la costa de Ecuador.

Entre las realizaciones consonánticas, hay que destacar el tipo de ese que se pronuncia y que variará, principalmente, entre la predorsodental que es la más generalizada en América, y la apicoalveolar o castellana que se puede escuchar en zonas de interior como Antioquia (Colombia), Andes peruanos y Cuzco, y una variante más redondeada en el noroeste de Colombia, Sierra del Ecuador y en el altiplano peruano-boliviano. A veces también se da una sonorización de la *s* [z] en Costa Rica, norte de Argentina, Colombia o la sierra de

Ecuador, y también en localidades de Cáceres y Salamanca, de La Gomera y La Palma, de Salamanca y Andalucía.

En la realización del fonema velar fricativo sordo /x/ podemos ver reflejado ese continuo lingüístico que va desde la conservación máxima, incluso posterización (Madrid, norte de Jaén y Chile), hasta la innovación como pronunciación aspirada ($[\chi]>[x] > [x^h] > [h] / [h]$) en las Antillas, México, América Central, Colombia, Venezuela, costa del Ecuador y zona amazónica del Perú, o incluso la pérdida ($[\text{tra.}'\beta\text{a.o}]$ trabajo), que en Colombia puede perderse también en posición inicial ($[\text{la.}'\text{e}\text{ñ.te}]$ la gente).

En cuanto a los alófonos de la africada (tj), estos pueden ser muy diversos: la (tj) que se registra en el centro y norte de la Península, en México, Centroamérica y Cuba; en los países del Pacífico se da una variación entre la africada que puede llegar a ser la más general, por ejemplo en Centroamérica, Ecuador y Perú, y la fricativa que se da en Panamá, especialmente en la capital, fenómeno que surgió a mediados del siglo XX y que, según la NGLÉ (2011:208), fue el núcleo que irradió al resto del país. También hay casos de fricativización en Costa Rica. Por último, en el dialecto costeño de Colombia hallamos la adherente $[\text{t}^h]$, “que a veces suena como una t palatalizada $[\text{t}^j]$ ” (NGLÉ, 2011:208). En España, la fricativa $[\text{f}]$ es propia de Andalucía y la adherente $[\text{t}^h]$ aparece en el andaluz y en canario, donde aparecen varios tipos de africadas.

Existen dos fenómenos opuestos como son la palatalización de $[\text{n}]>[\text{ɲ}]$ y la despalatalización de $[\text{ɲ}]>[\text{n}]$. El primero de ellos se ve muy favorecido por el contacto de la nasal con la vocal no silábica palatal $[\text{i}^j]$, y lo podemos hallar en Puerto Rico, Jalisco, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina y, especialmente, en Filipinas, con distintos grados de palatalización ($[\text{ma.tri.}'\text{m}\text{õ.njo}]-[\text{ma.tri.}\text{>}\text{m}\text{õ.njo}]$ matrimonio). En España se da sobre todo en las hablas occidentales (Asturias, León, Zamora y Salamanca). El fenómeno opuesto, en palabras como $[\text{'ninio}]$, está presente en Yucatán y Oaxaca, Colombia, Ecuador y Chile; y en España, en Toledo y Jaén, así como en el judeoespañol de Bucarest y Marruecos y en el español de Guinea Ecuatorial.

Las róticas, llamadas tradicionalmente como vibrantes, albergan fenómenos de variación como el de la elisión de la r implosiva que, en las zonas más innovadoras como República Dominicana, llega a vocalizarse en palabras como $[\text{mu.}\text{>}\text{hej}]$ mujer, $[\text{'tai.}\text{ðe}]$ tarde, $[\text{'kuej. po}]$ cuerpo. Sin llegar a tal vocalización, las soluciones pueden ser diversas y van desde la elisión completa sin modificaciones posteriores $[\text{'ka.ne}]$, “con alargamiento de la vocal $[\text{'ka:.ne}]$, con alargamiento de la consonante: $[\text{'ka.n:e}]$, y con alargamiento de ambas acompañada de geminación $[\text{'ka:.n:e}]-[\text{'kan.ne}]$ ” (NGLÉ, 2011: 255).

En algunas zonas de México y Perú pueden darse los alófonos aspirados $[\text{p}^h]$, $[\text{t}^h]$ y $[\text{k}^h]$: Ej.: $[\text{a.}\text{>}\text{p}^h\text{ar. te}]$ aparte, $[\text{t}^h\text{e.}\text{ñi.a}]$ tenía, $[\text{a.}\text{>}\text{ma.k}^h\text{a}]$ hamaca.

La aspiración de $[\text{l}]>[\text{h}]$ es propia de la zona caribeña, pero también podemos hallarla en Puerto Rico, República Dominicana, Panamá y Colombia.

4. CONCLUSIONES

Mediante este trabajo hemos querido poner de manifiesto la importancia de la variedad en el contexto de ELE en lo relativo a la pronunciación y cómo esta está presente en el PCIC y en la NGLÉ. Ahora solo falta que los docentes apliquen y lleven esta variedad al

aula y ante la pregunta de cuál es la buena pronunciación del español, descubran que, como defiende Poch (2004:759) “no hay ninguna razón de carácter lingüístico que se justifique que se considere mejor una manera u otra de hablar la lengua”. De hecho, hemos señalado cómo existe una gran contradicción en el seno del PCIC cuando se aboga por la enseñanza de distintos fenómenos fonéticos, pero luego se vuelve a la norma más conservadora; o en la NGLE, cuando se mezclan toda una serie de consideraciones, marcas o descripciones que no tienen otro fin que el de desprestigiar a las hablas no consideradas cultas. Por todo esto, debemos retornar a los caminos de la ciencia y valorar a las lenguas por lo que son y no por lo que queremos que sean; así, estamos con Poch (2004:759) en que el profesor de ELE no tiene que enseñar todas las variedades, sino que:

...debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta. Asumir este punto de vista significa que el profesor debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes (no de enseñarles a hablar como se hace en el seno de cada una de ellas, sino de mostrar que existen) y, a la vez, de situar su propia forma de hablar en el amplio mosaico de variedades que constituye la lengua española.

Y como ya he dicho en otras ocasiones, emplear material real para documentar los contenidos y prácticas en todas las competencias, en este caso, audios de todas las áreas del español⁷. He aquí un punto de partida para conocer la variación fonética del español y “mirarse un poco menos el oído”.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Águila, G. (2011). “La norma panhispánica y la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas teóricos y prácticos”, en E. Waluch de la Torre (coord.), *La norma lingüística del español*. Varsovia: Museo de la Historia del Movimiento Popular Polaco, 217-226.
- Águila, G. (2015). “Lo panhispánico y la enseñanza de la variedad en el aula de ELE”, en E. Stala, S. Balches & C. Tatoj (eds.), *Tendencias en la enseñanza del español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia, Wydanie, 13-34.
- Águila, G. (2016). “Del español del norte al panhispanismo: un viaje transatlántico de ida y vuelta”, en *Letral*, 16: 121:129
- Amorós, C. (2012). “El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica”, en *RILLI*, X, 10: 127-147.
- Bravo García, E. (2008). *El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones*. Madrid: Arco-Libros.

⁷ En Moreno Fernández (2017: 396-403) podemos encontrar algunas referencias en cuanto a recursos y fuentes para trabajar con estos documentos reales.

- Del Valle, J. (2005). “La lengua, patria común: política lingüística, política exterior y el postnacionalismo hispánico”, en R. Wright y P. Ricketts (eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*. Newark: Juan de la Cuesta, 391-416.
- García de Paredes, E. (2012). “Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico”, en F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (coords.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, 281-312.
- Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Haumann, C. (2012). “Introducción”, en F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (coords.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, 7-18.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, [en línea] cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Moreno Fernández, F. (1997). “¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza de español/LE”, en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 14: 7-15. Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco-libros.
- Moreno Fernández, F. (2004). “El modelo de la lengua y la variación lingüística”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L²)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 737-752.
- Moreno Fernández, F. (2006). “Los modelos de Lengua. Del castellano al panhispanismo”, en A. M.ª Cestero Mancera (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares, 75-94.
- Moreno Fernández, F. (2007). “Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística”, en *Revista de Educación*, 343: 55-70.
- Moreno Fernández, F. (2017). “Variedades del español y su enseñanza en ELE”, en A. M.ª Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 357-405.
- Moreno Fernández, F. y Paredes García, F. (2017). “La enseñanza de la fonética”, en A. M.ª Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 109-154.
- Moreno Fernández, F. y Martín de Nicolás Moreno, M.ª M (2007). “Las variedades del español, a propósito de la fonética en el Plan Curricular del Instituto Cervantes”, en *Frecuencia - L: revista de didáctica español como lengua extranjera*, 34: 3-6.
- Poch Olivé, D. (2004). “Los contenidos fonético-fonológicos”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L²)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 753-765.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa Calpe.

- Zimmerman, K. (2006). “La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el Mundo Hispánico”, en R. Teborg, L. García (eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: CELE/UNA, vol. 2., 565-590.
- Zimmerman, K. (2010). “La hispanofonía, la lingüística hispánica y las academias de la lengua: propuestas para una nueva cultura lingüística”, en J. Ortega (ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, 43-59.