

# El proceso de enseñanza/aprendizaje en la conciencia silábica del alumnado hispanonativo universitario sobre los hiatos

*The teaching/learning process in the syllabic awareness of hispanophone university students about hiatuses*

Susana RIDAO RODRIGO (UAL)  
*sridao@ual.es*

Francisco José RODRÍGUEZ MUÑOZ (UAL)  
*frodriguez@ual.es*

Recebido em: 30 de jan. de 2019.  
Aceito em: 04 de jun. de 2019.

RIDAO RODRIGO, Susana; RODRÍGUEZ MUÑOZ, Francisco José. El proceso de enseñanza/aprendizaje en la conciencia silábica del alumnado hispanonativo universitario sobre los hiatos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 378-395, maio-ago/2019.

**Resumen:** Esta investigación propone un procedimiento para la enseñanza-aprendizaje de las estructuras vocálicas que forman hiato en español en niveles universitarios. En primer lugar, se evidencia que este alumnado presenta dificultades a la hora de reconocer las combinaciones hiáticas; es decir, la conciencia silábica con la que llegan a la universidad resulta deficitaria a este respecto. En segundo lugar, se plantea una técnica de entrenamiento que demuestra su efectividad en términos globales. Por último, se discuten las estrategias que particularmente son más o menos operativas en las distintas fases del entrenamiento.

**Palabras clave:** Conciencia silábica. Conciencia ortográfica. Hiato.

**Abstract:** This paper proposes a technique for the teaching-learning of vowel structures forming hiatus in Spanish at university level. First of all, it is evidenced that these students have difficulties in recognizing hiatus combinations; that is, syllabic awareness about hiatuses is very poor when they come to university. Secondly, a training technique that, in global terms, demonstrated its effectiveness is presented. Finally, the most and the least useful strategies at the different stages of training are discussed.

**Keywords:** Syllable awareness. Spelling awareness. Hiatus.

## Introducción

Conviene comenzar esta investigación recordando que uno de los acontecimientos más relevantes que tienen lugar en los ámbitos educativos se acota, precisamente, al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura (FERNÁNDEZ-AMADO *et al.*, 2016). En el caso de la lengua española, el alumno debe ser consciente desde el principio de la indisociable relación existente entre el plano oral y el plano escrito, habida cuenta de que en este idioma el sistema de representación se ciñe a la segmentación de la cadena hablada (GUTIÉRREZ, 2018).

A propósito de la apropiación de la escritura, es bien sabido que el niño –antes de dominar con exhaustividad el sistema alfabético– establece algún tipo de relación entre las grafías y la pauta sonora que lo conduce a formular hipótesis de segmentación silábica de la palabra, nivel sucedido por otro de combinación silábico-alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). En este sentido, es posible afirmar que la conciencia silábica es previa a la conciencia fonémica, pues antes de buscar la correspondencia entre grafemas y sonidos, el niño trata de hacer coincidir las letras con las sílabas oralizadas. Sin embargo, no se puede generalizar dicha afirmación a todos los tipos de secuencias silábicas, pues, al igual que el control sobre las relaciones grafofónicas biunívocas o transparentes (*m*, *d*, *t*) se conseguirá antes que sobre las opacas (*c*, *g*), parece lógico que no entrañe el mismo grado de complejidad reconocer una sílaba directa (*na*), inversa (*an*), mixta (*nan*), compleja (*cla*), un diptongo (*au*) o un hiato (*aú*).

Precisamente, la presente investigación parte de la hipótesis de que el alumnado hispanonativo llega a la universidad con una conciencia deficitaria con respecto a ciertas secuencias vocálicas en español, que, aun perteneciendo a sílabas distintas –léase hiatos–, no las percibe siempre como tales. Además, se entiende que el reconocimiento de las secuencias vocálicas que forman hiatos en esta lengua es una destreza susceptible de entrenamiento y mejora a lo largo de diferentes fases de instrucción.

Por ende, los objetivos de este estudio serán los siguientes:

1. Demostrar que el reconocimiento de hiatos es una habilidad que mejora tras diversas etapas de enseñanza sistemática;
2. Establecer las fases de entrenamiento en las que se produce un progreso significativo en relación con cada tipo de hiato; a saber, el encuentro de dos vocales fuertes (F + F); de dos vocales débiles (D + D); de una vocal fuerte y una débil tónica (F + DT); o de una débil tónica y una fuerte (DT + F);
3. Determinar cuáles son las estrategias de intervención didáctica susceptibles de mejora a lo largo de las seis fases de entrenamiento de las que consta el procedimiento propuesto.

A partir de los objetivos anteriores, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿es significativa, en términos globales, la mejora en cuanto al reconocimiento de las estructuras hiáticas que se produce a lo largo de las seis fases de entrenamiento a las que se somete al alumnado universitario de acuerdo con el procedimiento descrito en el presente trabajo? Y, más específicamente, ¿entre qué fases se producen progresos significativos? A la luz de los resultados obtenidos, ¿qué estrategias didácticas son más o menos operativas de acuerdo con este análisis?

### Marco teórico

Conviene recordar que la escritura es una destreza lingüística propia del ser humano que, por lo general, se adquiere a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. La bibliografía existente sobre el momento idóneo para iniciar al niño en la escritura difiere según los autores (ALBARRÁN; GARCÍA, 2010). Sobre esta cuestión, existen dos marcadas tendencias: por un lado, quienes defienden que el niño debe empezar a escribir de manera temprana, en torno a los tres o cuatro años, o incluso antes, basándose en que, a estas edades, el alumnado puede exponerse al aprendizaje de la lectura y la escritura; por otro, quienes argumentan que dicho aprendizaje ha de llevarse a cabo entre los seis o siete años, cuando verdaderamente los escolares alcanzan el grado de maduración exigible (CANTÓN, 1997). Esta idea enlaza con las *tesis madurativas* que, durante décadas, impregnaron la mayor parte de aportaciones sobre la enseñanza inicial de la lectura (GONZÁLEZ, 2015). En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, los cortes silábicos desempeñan un papel determinante, hecho que atañe al reconocimiento de diptongos y hiatos.

Más propiamente asociada a los intereses de esta investigación, la *conciencia fonológica* constituye un nivel de *conciencia metalingüística* que tiene en cuenta la segmentación de la cadena de habla en a) sílabas (*conciencia silábica*); b) ataque silábico y rima (*conciencia intrasilábica*); y c) sonidos y fonemas (*conciencia fonética, fonémica o segmental*).

En cuanto a la *conciencia silábica*, Liberman *et al.* (1974) comprueban que los porcentajes de acierto en tareas de segmentación silábica (*conciencia silábica*) son significativamente superiores a los obtenidos en tareas de recuento de fonemas (*conciencia fonémica*) en niños de 4, 5 y 6 años. Hakes (1980), de igual modo, determina que las tareas de segmentación fonémica comportan un mayor grado de complejidad que las de segmentación silábica; así, la correcta división de las palabras en fonemas se alcanzaría a los 8 años. Pruebas como las anteriores, según Defior (1991), conectan con los datos referentes a la historia de los sistemas de escritura (GELB, 1963); desde los primeros sistemas pictográficos e ideográficos, que intentan representar directamente el significado, se llegaría a los sistemas alfabéticos, pasando previamente por los sistemas silábicos. Este recorrido plantea que las fases de desarrollo de la escritura en el ser humano son filogénica y ontogénicamente comparables.

De acuerdo con Jiménez y Ortiz (1995), la *conciencia silábica* es también más accesible que la *fonémica* en español. Además, existen diferencias asociadas al tipo de tarea de manipulación silábica; por ejemplo, a los niños les resulta más fácil segmentar palabras en sílabas que omitirlas. Jiménez (1992) insiste en que las habilidades de segmentación silábica son adquiridas en un estadio precedente a las habilidades de análisis fonético de las palabras. Arancibia, Bizama y Sáez (2012) atribuyen este predominio de la *conciencia silábica* al hecho de que la sílaba sea una unidad menos abstracta que el fonema; ello facilitaría la toma de conciencia de su existencia en el habla y el consiguiente desarrollo de la capacidad de segmentación silábica de las palabras. Tampoco se puede perder de vista que la sílaba está indefectiblemente ligada a la prosodia y al ritmo en la lengua oral, cuyo desarrollo precede al del código escrito y, por lo tanto, puede transferirse y repercutir favorablemente en el de este.

La utilidad que tienen las tareas de segmentación silábica en una lengua alfabética como el español se han valorado en los siguientes términos, que remiten a los procedimientos sintético-silábicos de enseñanza de la

lectura. Piénsese, por ejemplo, en el conocido método *Paláu* para la enseñanza de la lectura en español<sup>1</sup> (PALÁU; OSORO, 2013), de carácter fotosilábico:

En el castellano, la sílaba constituye una unidad de articulación fácilmente aislable de la cadena hablada, existiendo una regularidad casi perfecta en la correspondencia entre formas escritas y fonológicas. Por todo ello, el proceso de enseñanza de la lectura en nuestra lengua podría descansar en sus momentos iniciales en el establecimiento de correspondencias entre las unidades silábicas escritas y sus correspondientes unidades de articulación (CARRILLO; SÁNCHEZ, 1991, p. 110).

Llegados a este punto, resulta oportuno matizar, a partir de los tipos de secuencias vocálicas analizadas en el presente estudio, la idea según la cual se generaliza que la capacidad de segmentación silábica precede al contacto con la escritura y se desarrolla de manera espontánea. Por ejemplo, la doble interpretación que podrían admitir las combinaciones /uí/ (en “hui” o “huida”) o /i.í/ (en “chiita” o “diita”), como diptongos o hiatos, invalida dicha generalización. No solo eso, sino que el control sobre tales estructuras silábicas rebasaría el estadio en el que se alcanza el dominio pleno y estable del sistema alfabético del español. Dicho de otro modo, no se puede mantener que la conciencia acerca de los segmentos fonológicos que forman diptongos, triptongos o hiatos sea espontánea ni equivalente a la que surge en relación con otro tipo de estructuras silábicas más simples, ya sean directas, C + V (*ma*, *ta*, *pa*); inversas, V + C (*an*, *al*, *as*); mixtas, C + V + C (*man*, *tar*, *pas*); o complejas, C + C + V (*cla*, *tra*, *fre*).

Entre otras excepciones en la pronunciación de las secuencias vocálicas que constituyen diptongos, triptongos o hiatos en el español hablado en España y en América, la *Nueva ortografía de la lengua española* señala lo siguiente en el apartado que dedica al hiato:

En el habla relajada, [...] la tendencia antihiática que caracteriza la lengua española hace que a menudo se pronuncien dentro de la misma sílaba, es decir, como diptongos, secuencias vocálicas formadas por dos vocales abiertas distintas, especialmente si ambas son átonas: *teatro* [teá.tro], *golpear* [gol.peár] [...]. La conversión de estos hiatos en diptongos va a menudo acompañada, en el habla popular de algunas zonas, del cierre de la primera vocal, dando lugar a pronunciaciones como [tiá.tro], [gol.piár], etc. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2010, p. 199).

<sup>1</sup> Este método de marcha sintética se define como “fotosilábico” por asociar a cada sílaba la imagen de un referente cuyo nombre comienza por ella. Frente a los métodos de progresión analítica, que parten de unidades mayores de sentido (sobre todo, palabras), el grupo de métodos para la enseñanza de la lectura en el que se incluye Paláu ha recibido la crítica común de alejarse del significado en favor de la forma (operaciones de deletreo o, en el caso que nos ocupa, de silabeo). Esto podría llegar a constituir una de las causas por las que, en el futuro, los alumnos pudieran presentar problemas relacionados con la comprensión del material escrito.

Apreciaciones como las anteriores permiten situar las secuencias vocálicas que forman hiatos en la interfaz ortografía/fonética; es decir, juzgando que la conciencia metalingüística que el usuario de la lengua desarrolla a propósito del hiato se encontraría a medio camino entre la conciencia ortográfica y la fonológica. Al considerar que una combinación de vocales en la escritura da lugar a un diptongo, un triptongo o un hiato, se aplica un criterio normativo que viene dictado por las Academias de la Lengua Española. De tal modo que, a diferencia de lo que se apuntaba más arriba, el desarrollo previo de la lengua oral, en lo que respecta a la pronunciación del hiato, no implicaría una transferencia (positiva) al plano escrito, sino que supondría una interferencia.

Sobre la importancia de acentuar correctamente las vocales para que el alumnado pueda discernir entre diptongo y hiato versa el trabajo de Pich-Aguilera (2012). Tomando como sujetos alumnos de 3.º, 4.º y 5.º de educación primaria, la autora concluye que las técnicas didácticas utilizadas hasta el momento son insuficientes para que los niños entiendan correctamente lo que es un diptongo y un hiato, puesto que para estos estudiantes se trata de conceptos confusos y abstractos. De igual manera, es consciente de la dificultad que supone distinguir entre ambos conceptos, dado que el aprendizaje de las reglas resulta complicado para niños de tales edades.

Cabe referirse también al interés sobre el reconocimiento de diptongos y hiatos que se ha mostrado desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera. Sin ir más lejos y en líneas generales, Blanco (2012) advierte de

la falsa creencia de que el español es una lengua cuyo componente fónico es simple y que, por tanto, no merece la pena entretenerse demasiado en cuestiones que los alumnos pueden ‘aprender por sí mismos’ (BLANCO, 2012, p. 18).

Un error muy frecuente en la pronunciación del español por alumnos extranjeros se centra, precisamente, en los diptongos decrecientes, puesto que son pronunciados como hiatos de manera sistemática; cita como ejemplos *aula* [a.ú.la], *aire* [a.í.re] o *peine* [pe.í.ne], entre otros (NGUENDJO, 2013). Zárate-SándeZ (2011), por su parte, indaga en cómo los anglohablantes que aprenden español identifican los diptongos y los hiatos en español; llega a la conclusión de que “transferir desde la L1 parece ser un factor importante que regula las intuiciones de los alumnos sobre el estatus silábico de las secuencias vocálicas en español<sup>2</sup>” (ZÁRATE-SÁNDEZ, 2011, p. 175).

<sup>2</sup> “transfer from the L1 seems to be a strong factor shaping learners’ intuitions about the syllabic status of vocalic sequences in Spanish” (ZÁRATE-SÁNDEZ, 2011, p. 175).



## Metodología

### *Participantes*

La muestra de esta investigación está formada por 78 sujetos matriculados en Fonología y Morfología del Español, asignatura obligatoria de 2º Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia (España). La prueba se realizó a comienzos del curso académico 2014-2015. El único alumnado seleccionado fue aquel cuya lengua materna era el español. Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y los 23 años; solo se dieron cinco excepciones con 24, 27, 30, 36 y 38 años. En cuanto a la variable sexo, por la propia naturaleza de la población, en esta ocasión no se ha tenido en cuenta: esta titulación es cursada por un número bastante superior de mujeres que de hombres, concretamente, el porcentaje de los matriculados en la asignatura alcanza el 76,4% y el 23,6%, respectivamente.

### *Tarea*

Se le repartió a cada alumno un folio con una nómina de 40 palabras ordenadas alfabéticamente: *aerosol, ahínco, ahumado, armario, averiguáis, azahar, baúl, cantáis, coherente, conseguía, consigue, contribuido, coordinar, delirio, diurno, equidad, evalúa, fieis, fui, guao, guay, guío, guitarra, hueso, Lucía, Luis, Mediterráneo, opioide, paraguas, Paula, pingüino, prohíbe, prohibido, que, reemplazar, Rociito, soez, sois, triunvirato y voy*. El estudiante debía identificar si en cada palabra se producía hiato, diptongo, triptongo o ninguno de los casos anteriores. Se decidió practicar las distintas fases de este ejercicio en una sola sesión con el objeto de impedir que los alumnos se documentaran de manera autónoma sobre esta cuestión. La prueba, que se realizó en una sola sesión, duró 105 minutos, puesto que, como se detalla en el procedimiento, cada sujeto debía decidir en seis ocasiones sobre el fenómeno existente en cada palabra. Para la primera fase, se utilizaron diez minutos; para la segunda, quince; y, para las restantes, veinte.

### *Procedimiento*

A continuación, se señala la estrategia didáctica asociada a cada fase del entrenamiento:

*Fase 1.* El alumno, de manera individual, tuvo que indicar si en cada palabra había diptongo, triptongo, hiato o nada. No se le proporcionó ningún tipo de información ni se le permitió consultar ninguna fuente;

*Fase 2.* Los sujetos formaron libremente grupos de dos o tres personas y se les permitió hablar con los compañeros. Se aclaró que cada alumno podía escribir una opción distinta; esto es, que no era necesario que todos los miembros del grupo respondieran en el mismo sentido. Igual que en la etapa anterior, quedaron prohibidas las consultas a cualquier fuente;

*Fase 3.* Se les proporcionó a los estudiantes la información que recoge Quilis (1993)<sup>3</sup> sobre diptongos, triptongos y hiatos, y el alumno debía elegir de nuevo si en cada palabra había diptongo, triptongo, hiato o nada, de forma autónoma. En particular, sobre el hiato se les facilitó el siguiente texto:

Cuando concurren dos vocales en una palabra, una de ellas alta (/i/, /u/), y la otra media o baja (/e/, /a/, /o/), pueden no formar diptongo porque cada una de ellas pertenezca a una sílaba diferente; están en hiato, así que cada vocal es núcleo de su sílaba. Ejemplos: *día*, *raíz*, *púa*, *baúl*.

Como se puede deducir, los fonemas /i/, /u/, antepuestos o postpuestos al resto de los fonemas vocálicos pueden formar diptongo o no; compárese la diferencia entre: *hacia/hacía*, *rey/reí*, *hoy/oí*, *hay/ahí*.

Cuando la secuencia vocálica está formada por dos vocales medias /eo/, /oe/, o una media y otra baja, o viceversa, /ea/, /oa/, /ae/, /ao/, cada una de ellas es núcleo de una sílaba diferente, formando por lo tanto un hiato: *céreo*, *aseo*, *soez*, *beato*, *toalla* (QUILIS, 1993, p. 183-184).

La información anterior se completó con las siguientes indicaciones extraídas del *Diccionario panhispánico de dudas* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2005):

Dos vocales iguales siempre formarán hiato: *azahar*, *chiita* o *proveer*.

<sup>3</sup> Este fue el manual principal que se manejó durante la asignatura.



La *h* intercalada no influye en absoluto en la consideración como diptongo o como hiato de una secuencia vocálica (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2005).

*Fase 4.* A diferencia de la etapa precedente, ahora se les permitió a los discentes hablar entre sí en grupo (como en la fase 2); se dio libertad para escribir lo que cada uno considerase conveniente, por lo que no era obligatorio que todos los miembros del grupo eligieran exactamente la misma opción;

*Fase 5.* Se les explicó una simplificación de la teoría sobre diptongos y hiatos que se puede resumir en tan solo dos premisas: (1) si se produce un diptongo (unión de dos vocales en una misma sílaba), no puede ser hiato (dos vocales pertenecen a sílabas diferentes), o sea, si no es diptongo, necesariamente tiene que haber hiato; y (2) para que haya diptongo, se necesita una vocal cerrada átona; esto es, una *i* o una *u* que no lleve tilde. Como ayuda mnemotécnica, se utilizó la metáfora del “pegamento”: puesto que un diptongo es una unión de dos vocales, se precisa de un pegamento que las junte y el único pegamento válido es la *i* o la *u* átonas, que no deben confundirse con la *í* y la *ú* tónicas (“pegamento malo”). Los estudiantes tuvieron que decidir de manera individual si en cada palabra había diptongo, triptongo, hiato o nada;

*Fase 6.* En contraste con el estadio anterior, los alumnos ya podían discutir en grupo, en sintonía con las fases 2 y 4, sobre la opción seleccionada en cada palabra, si bien para cada miembro se mantenía la posibilidad de escribir una respuesta diferente.

## Resultados

Para realizar esta investigación, se han seleccionado las 16 palabras –del total de las 40 que aparecían en la prueba– en las que se produce hiato. Tales unidades léxicas responden a cuatro subtipos de secuencias vocálicas: fuerte + fuerte (*aerosol*, *azahar*, *coherente*, *coordinar*, *guao*, *Mediterráneo*, *reemplazar* y *soez*), fuerte + débil tónica (*ahínco*, *baúl* y *prohíbe*), débil tónica + fuerte (*conseguía*, *evalúa*, *guío* y *Lucía*) y débil + débil (*Rociito*).

Como muestra la Tabla 1, a partir del análisis de la varianza (ANOVA) de un factor<sup>4</sup> –fase de aprendizaje–, se comprueba que el procedimiento de entrenamiento al que fue sometido el alumnado universitario hispanonativo de cara a la identificación o al reconocimiento de secuencias vocálicas que forman hiato en español tuvo efectos estadísticamente significativos –es decir,  $p < 0,01$  en todos los casos–.

Tabla 1 – ANOVA de un factor

Estructura vocálica (tipo de hiato)		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
fuerte + fuerte	Inter-grupos	1067,103	5	213,421	39,190	,000
	Intra-grupos	2515,974	462	5,446		
	Total	3583,077	467			
fuerte + débil tónica	Inter-grupos	32,581	5	6,516	14,782	,000
	Intra-grupos	203,667	462	,441		
	Total	236,248	467			
débil tónica + fuerte	Inter-grupos	13,197	5	2,639	4,078	,001
	Intra-grupos	299,000	462	,647		
	Total	312,197	467			
débil + débil	Inter-grupos	17,113	5	3,423	25,013	,000
	Intra-grupos	63,218	462	,137		
	Total	80,331	467			

Fuente: elaborada por los autores.

Con vistas a establecer entre qué fases del entrenamiento se produce un progreso más significativo, se aplica un análisis *post-hoc* (Scheffé), cuyos resultados están relacionados con cada uno de los tipos de estructuras hiáticas anteriormente citados.

#### *Hiato fuerte + fuerte (F + F)*

Los promedios relativos a la identificación de secuencias hiáticas F + F en la muestra analizada van en aumento a lo largo de las sucesivas fases de entrenamiento. Por tanto, la toma de conciencia sobre este tipo de combinación vocálica sigue un curso ascendente a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

De acuerdo con la Tabla 2, el análisis *post-hoc* establece que es muy significativo el progreso que se produce entre la fase 1 y todas las demás fases del entrenamiento al tratar de reconocer los hiatos formados por dos

<sup>4</sup> Las pruebas estadísticas aplicadas a los datos de esta investigación han tomado como referencia las realizadas por Zárate-Sández (2011).

vocales fuertes, a excepción de la fase 2. Es decir, entre las fases 1 y 2 no se produce ninguna mejora significativa en el aprendizaje; lo que sugiere que la estrategia didáctica correspondiente a la fase 2 del entrenamiento no es suficientemente operativa si se valora de forma aislada.

Existen diferencias significativas entre la fase 2 y las fases 3, 4, 5 y 6. No es significativa, en cambio, la estrategia didáctica aplicada en la fase 4. No obstante, el contraste es algo más significativo entre las fases 3 y 5 ( $p = 0,056$ ) y es muy significativo entre las fases 3 y 6 ( $p < 0,01$ ), donde se observa una verdadera mejora de cara al reconocimiento de estructuras vocálicas compuestas por dos vocales fuertes. Tampoco resulta operativa la estrategia didáctica que tiene lugar en la fase 5.

Tabla 2 – Resultados del análisis post-hoc (Scheffé) de comparaciones múltiples: hiato F + F

Variable dependiente	(I) Fase de aprendizaje	(J) Fase de aprendizaje	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
						Límite inferior	Límite superior
fuerte + fuerte	Fase 1	(-) Fase 2	-,474	,374	,90	-1,72	,77
		(**) Fase 3	-2,167*	,374	,000	-3,42	-,92
		(**) Fase 4	-2,949*	,374	,000	-4,20	-1,70
		(**) Fase 5	-3,397*	,374	,000	-4,65	-2,15
		(**) Fase 6	-4,167*	,374	,000	-5,42	-2,92
	Fase 2	(**) Fase 3	-1,692*	,374	,001	-2,94	-,44
		(**) Fase 4	-2,474*	,374	,000	-3,72	-1,23
		(**) Fase 5	-2,923*	,374	,000	-4,17	-1,67
		(**) Fase 6	-3,692*	,374	,000	-4,94	-2,44
	Fase 3	(-) Fase 4	-,782	,374	,497	-2,03	,47
		(*) Fase 5	-1,231	,374	,056	-2,48	,02
		(**) Fase 6	-2,000*	,374	,000	-3,25	-,75
	Fase 4	(-) Fase 5	-,449	,374	,919	-1,70	,80
		(-) Fase 6	-1,218	,374	,061	-2,47	,03
	Fase 5	(-) Fase 6	-,769	,374	,517	-2,02	,48

(\*\*) más significativo ( $p \leq 0,01$ ); (\*) menos significativo ( $p \leq 0,05$ ); (-) no significativo ( $p > 0,05$ )

Fuente: elaborada por los autores.

### *Hiato fuerte + débil tónica (F + DT)*

En este caso, el proceso de enseñanza/aprendizaje de la estructura vocálica analizada, la combinación de una vocal fuerte seguida de una débil tónica, mejora conforme va avanzándose en el entrenamiento. De

acuerdo con la Tabla 3, no existen diferencias significativas entre las fases de aprendizaje 1 y 2 de la estructura F + DT; en consecuencia, este análisis aconseja revisar la estrategia didáctica que conviene a la fase 2, ya que no resulta funcional. Sí es significativo el progreso entre las fases 1 y 3 ( $p = 0,024$ ), y las diferencias son superiores entre la fase 1 y las fases 4, 5 y 6 ( $p < 0,01$ ); es decir, son más significativas en relación con las tres últimas fases del entrenamiento. Con respecto a la fase 2, la mejora significativa en la detección de este tipo de estructura hiática no llega hasta las fases 5 y 6. Los progresos entre las fases 3 y 6 son significativos; pero no se encuentran mejoras entre las fases 3-4, 4-5 y 5-6, cuyas estrategias didácticas no producen efectos significativos en el aprendizaje de este tipo de estructura.

Tabla 3 - Resultados del análisis post-hoc (Scheffé) de comparaciones múltiples: hiato F + DT

Variable dependiente	(I) Fase de aprendizaje	(J) Fase de aprendizaje	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
						Límite inferior	Límite superior
fuerte + débil tónica	Fase 1	(-) Fase 2	-,244	,106	,388	-,60	,11
		(*) Fase 3	-,385*	,106	,024	-,74	-,03
		(**) Fase 4	-,487*	,106	,001	-,84	-,13
		(**) Fase 5	-,692*	,106	,000	-1,05	-,34
		(**) Fase 6	-,782*	,106	,000	-1,14	-,43
	Fase 2	(-) Fase 3	-,141	,106	,881	-,50	,21
		(-) Fase 4	-,244	,106	,388	-,60	,11
		(**) Fase 5	-,449*	,106	,004	-,80	-,09
		(**) Fase 6	-,538*	,106	,000	-,89	-,18
	Fase 3	(-) Fase 4	-,103	,106	,968	-,46	,25
		(-) Fase 5	-,308	,106	,139	-,66	,05
		(*) Fase 6	-,397*	,106	,017	-,75	-,04
	Fase 4	(-) Fase 5	-,205	,106	,590	-,56	,15
		(-) Fase 6	-,295	,106	,176	-,65	,06
	Fase 5	(-) Fase 6	-,090	,106	,982	-,45	,27

(\*\*) más significativo ( $p \leq ,01$ ); (\*) menos significativo ( $p \leq ,05$ ); (-) no significativo ( $p > ,05$ )

Fuente: elaborada por los autores.

*Hiato débil tónica + fuerte (DT + F)*

Es muy significativo el progreso que tiene lugar entre la fase 1 y 2 en el aprendizaje de la estructura vocálica DT + F. Aunque no de un modo altamente significativo, se puede considerar también que, entre la fase 1 y 6, sí se produce una mejora sobre la conciencia de este tipo de estructura silábica.

Resulta cuando menos curioso que se desaprenda de la fase 2 a la 3; lo que implicaría revisar –incluso desaconsejar– la estrategia didáctica que corresponde a la fase 2. A partir de la fase 3, se va recuperando el dominio en el reconocimiento silábico. Y, en la fase 6, el dominio del alumnado universitario con respecto a la identificación de estos hiatos es prácticamente el mismo que el alcanzado en la fase 2. En la Tabla 4, la fase 1 de entrenamiento revela diferencias estadísticamente significativas con respecto a la segunda fase; lo que demuestra, solo en este caso, que funciona la puesta en común y discusión de las conclusiones propias con las del compañero. Al contrario, no surten un efecto significativo las estrategias didácticas que se aplican entre las fases 2-3, 3-4, 4-5 y 5-6 al entrenar al alumno universitario en el reconocimiento de las secuencias vocálicas DT + F.

Tabla 4 – Resultados del análisis post-hoc (Scheffé) de comparaciones múltiples: hiato DT + F

Variable dependiente	(I) Fase de aprendizaje	(J) Fase de aprendizaje	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
						Límite inferior	Límite superior
débil tónica + fuerte	Fase 1	(*) Fase 2	-,462*	,129	,026	-,89	-,03
		(-) Fase 3	-,128	,129	,963	-,56	,30
		(-) Fase 4	-,256	,129	,556	-,69	,17
		(-) Fase 5	-,397	,129	,092	-,83	,03
		(*) Fase 6	-,423	,129	,058	-,85	,01
	Fase 2	(-) Fase 3	,333	,129	,246	-,10	,76
		(-) Fase 4	,205	,129	,771	-,23	,64
		(-) Fase 5	,064	,129	,999	-,37	,49
		(-) Fase 6	,038	,129	1,00	-,39	,47
	Fase 3	(-) Fase 4	-,128	,129	,963	-,56	,30
		(-) Fase 5	-,269	,129	,499	-,70	,16
		(-) Fase 6	-,295	,129	,389	-,73	,14
	Fase 4	(-) Fase 5	-,141	,129	,945	-,57	,29
		(-) Fase 6	-,167	,129	,892	-,60	,26
	Fase 5	(-) Fase 6	-,026	,129	1,00	-,46	,40

(\*\*) más significativo ( $p \leq ,01$ ); (\*) menos significativo ( $p \leq ,05$ ); (-) no significativo ( $p > ,05$ )

Fuente: elaborada por los autores.

*Hiato débil + débil (D + D)*

El proceso de aprendizaje medio con respecto a la estructura hiática formada por dos vocales débiles sigue un curso ascendente desde la fase 1 hasta la 6. No obstante, no son acusadas las diferencias entre las fases 1 y 2, ni entre las fases 5 y 6. Esto hace replantear las estrategias didácticas que se aplican en las fases 2 y 6.

A diferencia de la estructura anterior (DT + F), en este caso, como se pone de manifiesto en la Tabla 5, se vuelve a cumplir la tendencia de que no se producen efectos significativos entre las fases 1 y 2. Sin embargo, los resultados sobre el reconocimiento del hiato formado por la secuencia D + D son significativos entre la fase 1 y, a excepción de la 2, todas las demás. La fase 3 no es estadísticamente significativa en relación con la fase 4; de nuevo, se juzga necesario replantear la estrategia didáctica aplicada en esa fase del entrenamiento. Por el contrario, sí son significativas las mejoras que se producen de la fase 3 a las fases 5 y 6. Con todo, a partir de la fase 3, los progresos dejan de ser estadísticamente significativos; esto es, no son operativas las estrategias didácticas aplicadas en las fases 4 y 5.

Tabla 5 – Resultados del análisis post-hoc (Scheffé) de comparaciones múltiples: hiato D + D

Variable dependiente	(I) Fase de aprendizaje	(J) Fase de aprendizaje	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
						Límite inferior	Límite superior
débil + débil	Fase 1	(-) Fase 2	-,064	,059	,947	-,26	,13
		(**) Fase 3	-,269*	,059	,001	-,47	-,07
		(**) Fase 4	-,372*	,059	,000	-,57	-,17
		(**) Fase 5	-,487*	,059	,000	-,69	-,29
		(**) Fase 6	-,487*	,059	,000	-,69	-,29
	Fase 2	(*) Fase 3	-,205*	,059	,036	-,40	-,01
		(**) Fase 4	-,308*	,059	,000	-,51	-,11
		(**) Fase 5	-,423*	,059	,000	-,62	-,23
		(**) Fase 6	-,423*	,059	,000	-,62	-,23
	Fase 3	(-) Fase 4	-,103	,059	,700	-,30	,10
		(*) Fase 5	-,218*	,059	,020	-,42	-,02
		(*) Fase 6	-,218*	,059	,020	-,42	-,02
	Fase 4	(-) Fase 5	-,115	,059	,580	-,31	,08
		(-) Fase 6	-,115	,059	,580	-,31	,08
	Fase 5	(-) Fase 6	,000	,059	1,00	-,20	,20

(\*\*) más significativo ( $p \leq ,01$ ); (\*) menos significativo ( $p \leq ,05$ ); (-) no significativo ( $p > ,05$ )

Fuente: elaborada por los autores.



## Discusión y conclusiones

Esta investigación demuestra que los alumnos universitarios hispanonativos –en concreto, estudiantes del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia– no detectan correctamente las secuencias vocálicas a las que responden los hiatos. Es destacable que hayan cometido bastantes fallos en los casos de secuencias F + F, las cuales *a priori* parecían las más sencillas de detectar; si bien ello se debe a que en la palabra *guao* puede entenderse que se unan un diptongo (*ua*) y un hiato (*ao*), cuestión difícil de observar, puesto que los discentes no fueron advertidos de estas tipologías híbridas.

Al interpretar los resultados, todo indica que, comparando las dos fases extremas del entrenamiento (1 y 6), se produce una mejora considerable en el reconocimiento de los cuatro tipos de estructuras vocálicas que forman hiato en español. Dicho de otro modo, de acuerdo con el primer objetivo de esta investigación, queda demostrado que el reconocimiento de hiatos, como parte de la conciencia silábica, es una habilidad que mejora tras diversas etapas de entrenamiento.

Aun así, se ha de puntualizar que, si bien el entrenamiento en la identificación de estructuras hiáticas resulta probado al cotejar las fases 1 y 6 en la mayoría de ellas [+ F, F + DT y D + D ( $p < 0,01$ )] los progresos son ligeramente menos intensos con respecto a la combinación DT + F; lo que sugiere la necesidad de incidir más en la enseñanza de este tipo de secuencia vocálica en español e incluso proponer nuevas estrategias didácticas asociadas a su reconocimiento. A pesar de que, como se ha puesto de manifiesto, en términos globales, el entrenamiento surte efectos positivos a lo largo de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en relación con el reconocimiento de las cuatro clases de estructuras hiáticas –y, por consiguiente, con el desarrollo de la conciencia silábica–, observando las fases 3, 4 y 5, se comprueba que las estrategias aplicadas en esos estadios del entrenamiento son susceptibles de mejora al atender particularmente a cada una de las combinaciones vocálicas.

En consecuencia, tanto la información que recoge Quilis (1993) como la del *Diccionario panhispánico de dudas* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2005), proporcionada en la fase 3, no le resulta suficientemente esclarecedora al alumnado universitario al tratar de identificar ninguna de las cuatro secuencias de hiatos. Tampoco se produce un avance

significativo en la conciencia silábica a propósito del hiato cuando se ponen en común estos contenidos con los compañeros en la fase 4, ligada a la estrategia implementada en la fase 3. Asimismo, de acuerdo con los datos que manejamos, la simplificación teórica que se proveyó en la fase 5 tampoco es del todo provechosa llegado este momento del entrenamiento, aunque todas las estrategias aplicadas, incluidas esta última, demuestran ser operativas en conjunto.

Por último, sería conveniente hacer extensiva la presente investigación a niveles educativos inferiores (educación primaria, educación secundaria y bachillerato), donde verdaderamente la ortografía de las estructuras vocálicas es un objetivo de enseñanza-aprendizaje propio del área de Lengua. Igualmente, como línea futura, sería oportuno proponer estudios de este tipo de cara al reconocimiento de otras secuencias de vocales en español como las que forman diptongos y triptongos. Asimismo, aunque se hayan demostrado los efectos positivos del procedimiento didáctico llevado a cabo en esta investigación, el estudio presenta una limitación que no se puede ignorar: conocer si los efectos positivos de la instrucción son de largo plazo, esto es, si se muestran duraderos. Por tal motivo, resulta necesario subrayar la necesidad de estudios futuros que verifiquen dichos efectos en un mayor intervalo de tiempo.

## Referencias

ALBARRÁN, M; GARCÍA, M. El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. **Didáctica (Lengua y Literatura)**, v. 22, p. 15-32, 2010.

ARANCIBIA, B; BIZAMA, M.; SÁEZ, K. Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. **Revista Signos. Estudios de Lingüística**, v. 45, n. 80, p. 236-256, 2012.

BLANCO, A. Corpus oral para el estudio de la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, v. 50, n. 2, p. 13-37, 2012.

CANTÓN, I. Didáctica de la lectoescritura. In: ENRIQUE MARTÍNEZ, J.; SERRANO SERRANO, J. (Coords.). **Didáctica de la Lengua y Literatura**. Barcelona: Oikos-tau, 1997. p. 293-338.

CARRILLO, M. S.; SÁNCHEZ, J. Segmentación fonológico-silábica de la lectura: un estudio empírico. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 9, p. 109-116, 1991.

DEFIOR, S. A. El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La consciencia fonológica. **Revista Española de Lingüística Aplicada**, v. 7, p. 9-22, 1991.

FERNÁNDEZ-AMADO, M. L.; TUÑAS-GARCÍA, A.; PERALBO-UZQUIANO, M.; MAYOR-CINCA, M. A.; ZUBIAUZ, B.; GARCÍA-FERNÁNDEZ, M. Efectos de un sistema de reconocimiento de voz en la conciencia fonológica y las habilidades de lectura de niños preescolares españoles. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 3, n. 2, p. 131-139, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Madrid: Siglo XXI, 1999.

GELB, I. J. **A study of writing**. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

GONZÁLEZ, D. El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. In: MATA, J.; NÚÑEZ DELGADO, M. P.; RIENDA, J. (Eds.). **Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2015. p.45-72.

GUTIÉRREZ, R. Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. **Revista Complutense de Educación**, v. 29, n. 2, p. 441-454, 2018.

HAKES, D. T. **The development of metalinguistic abilities in children**. Nueva York: Springer-Verlag, 1980.

JIMÉNEZ, J. E. Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. **Infancia y Aprendizaje**, v. 57, p. 49-66, 1992.

JIMÉNEZ, J. E.; ORTIZ, M. R. **Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención**. Madrid: Síntesis, 1995.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

MAJOR, R. C. Transfer in second language phonology: A review. In: HANSEN, J. G.; ZAMPINI, M. L. (Eds.). **Phonology and second language acquisition**. Ámsterdam: John Benjamins Publishing, 2008. p. 63-94.

NGUENDJO, I. Aspectos problemáticos de la enseñanza de la fonética española a estudiantes francófonos del Oeste de Camerún. Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura, v. 18, n. 1, p. 35-43, 2013.

PALÁU, A.; OSORO, D. **Nuevo Paláu**. Método fosotosilábico (1ª cartilla). Madrid: Anaya, 2013.

PICH-AGUILERA, B. **Trabajando el hiato y el diptongo en Educación Primaria**. Trabajo Fin de Grado – La Rioja: Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja, 2012.

QUILIS, A. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos, 1993.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario panhispánico de dudas**, 2005. Disponible en: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>. Acceso el: 8 feb. 2019.

\_\_\_\_\_. **Nueva ortografía de la lengua española**. Madrid, Espasa, 2010.

ZÁRATE-SÁNDEZ, G. Speakers' intuitions about L2 syllable structure: diphthong vs. hiatus resolution in Spanish by English-speaking learners. In: PLONSKY, L.; SCHIERLOH, M. (Eds.). **Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum**. Somerville: Cascadia Proceedings Project, 2011. p. 164-181.