

RASAL

LINGÜÍSTICA

2013: 63-80

Recibido: 16.5.2014 | Aceptado: 4.9.2014

ACERCA DE LA “SORDERA FONOLÓGICA” EN APRENDICES DE ELSE. EL LUGAR DEL EVALUADOR FRENTE A LA INTERLENGUA FÓNICA

*Ana Pacagnini**

Universidad Nacional de Río Negro

RESUMEN

Este artículo se propone profundizar el análisis ya esbozado en trabajos previos (Pacagnini 2007, 2010, 2011, 2013) acerca del modo en que se aborda la evaluación de la interlengua fónica en el área del español como lengua segunda y extranjera (ELSE), más específicamente, en un examen de certificación de dominio del español, el Certificado Español Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino (CELU).¹

Con ese objeto, tomaremos como muestra algunos exámenes orales en los que se dificulta la asignación clara de un nivel de proficiencia en relación con la pronunciación. Por una parte, analizaremos los descriptores propuestos por el CELU en lo relacionado con las grillas descriptivas y las bandas holísticas para el ítem “Pronunciación y entonación” y, por otra, intentaremos determinar si es posible plantear una jerarquización de “errores” desde la perspectiva del evaluador, fundamentalmente cuando los fenómenos percibidos no corresponden ni a la lengua materna ni a la lengua meta del evaluado. Para ello, tendremos en cuenta algunos conceptos centrales en el análisis de la adquisición fónica en una lengua extranjera, tales como los de “filtro perceptivo” (“sordera fonológica”: Dupoux *et al.* 2001, 2008, 2010), “interferencia fonética” y “clasificación equivalente” (Flege 1987, 1991, 2003).

PALABRAS CLAVE: evaluación de la pronunciación en ELSE; interlengua fónica; jerarquización de errores; sordera fonológica; filtro perceptivo.

* Ana M. J. Pacagnini es doctora en Letras (UBA), especializada en Lingüística Aplicada a ELSE. Entre 1994 y 2010 ha sido docente e investigadora del área de Gramática (UBA). Desde 1995 se dedica a la docencia e investigación en ELSE, en las áreas de *Fonética y Fonología* y *Gramática Pedagógica*, en instituciones de la Argentina y del exterior. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta a cargo de *Gramática I, Enseñanza de Lenguas Segundas* (UNRN) y *Gramática* (UNRN- Universidad Virtual), y es representante académica por la UNRN ante el Consorcio ELSE-CELU. Dirección electrónica: apacagnini@unrn.edu.ar / apac@simetrias.com

ABSTRACT

The present work aims to look into the issues analyzed in previous papers (Pacagnini 2007, 2010, 2011, 2013) on the way in which phonic interlanguage is evaluated in the field of Spanish as a Second and a Foreign Language (ELSE), more specifically, in a Spanish proficiency certificate, the Argentine Interuniversity Consortium's Certificate of Spanish: Language and USE (CELU).

To achieve this, we will take into consideration some oral exams in which it is difficult to clearly assign a pronunciation proficiency level. On one hand, we will analyse the CELU descriptors for the "Pronunciation and intonation" descriptive grids and holistic bands; on the other, we will try to determine if it is possible to propose a classification and establish a hierarchy of mistakes from the evaluator's perspective, especially when the perceived phenomena do not concern either the mother tongue or the target language of the evaluated student. For this purpose, we will take into account some central concepts in phonic acquisition of a foreign language analysis, like "perceptual filter" ("phonological deafness", Dupoux *et al* 2001, 2008, 2010), "phonetic interference" and "equivalence classification" (Flege 1987, 1991, 2003).

KEYWORDS: evaluation of pronunciation in ELSE; phonic interlanguage; hierarchy of mistakes; phonological deafness; perceptual filter.

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos tratar la problemática de la evaluación de la interlengua fónica en un examen de proficiencia de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): el CELU (Certificado Español Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino), en particular en lo relacionado con las grillas descriptivas y las bandas holísticas para el examen oral (ítems "Pronunciación/ Entonación" y "Fluidez"). Para ello, tomaremos como muestra algunos casos de exámenes orales en los que la clasificación de los "errores" o "fenómenos de interlengua fónica" detectados se torna compleja, al extremo de dificultar la asignación clara de un nivel de proficiencia en los ítems evaluados.

Intentaremos determinar si es posible establecer una "jerarquización" de errores, a la luz de algunos conceptos centrales en el análisis de la adquisición fónica en una lengua extranjera, tales como los de "filtro perceptivo" ("criba fonológica": Trubetzkoy 1939; "sordera fonológica": Dupoux *et al.* 2001, 2008, 2010), "interferencia fonética" y "clasificación equivalente" (Flege 1987, 1991, 2003), sobre todo en los casos en los que los fenómenos percibidos no corresponden ni a la lengua materna (L1) ni a la lengua meta (L2) del evaluado.

Para responder al interrogante acerca de cuál es el lugar de la evaluación de la pronunciación en exámenes de certificación de dominio de ELSE, creemos conveniente partir de la perspectiva de la percepción del profesor evaluador respecto

de la interlengua fónica de los candidatos evaluados. Esto es fundamental, sobre todo si nos basamos en la consideración de que, como hemos mencionado en trabajos previos (Pacagnini 2007, 2008, 2010), a pesar de las múltiples posibilidades de integrar el trabajo con la percepción y la pronunciación en la clase de ELSE, en la realidad del aula éste suele plantearse como una “corrección” añadida *a posteriori*, aplicándose en ejercicios de lectura en voz alta (con corrección simultánea) y ejercicios conductistas de repetición de audios artificiales de palabras o frases aisladas.

Dichas falencias en un trabajo previo de enseñanza fónica integrada repercuten en una mayor fosilización del componente fónico respecto de otras áreas de la interlengua del aprendiz y por ende dificultan la asignación clara de un nivel de proficiencia en los exámenes de dominio, en los que este componente (generalmente bajo el rótulo de “Entonación”) es evaluado en relación con el resto de las destrezas orales.

Esta discrepancia en el modo en el que se presenta pedagógicamente la “pronunciación” (en los materiales didácticos y en la clase de ELSE) y la forma en la que se la evalúa nos ha llevado a indagar en ciertos aspectos relacionados con nociones tales como la “criba” y la “sordera fonológica”, reconsiderándolos desde nuestro lugar de profesores evaluadores y redimensionando la posibilidad de la existencia (y de la influencia) de nuestros propios “filtros” perceptivos a la hora de consignar y clasificar “errores” de pronunciación. A continuación, abordaremos estos conceptos, relacionándolos con los de “transferencia”, “interferencia” y “clasificación equivalente”, entre otros.

2. Acerca de la “sordera fonológica” en estudiantes de lengua extranjera

En las últimas décadas, la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras se ha enfrentado al desafío de abordar la interlengua fónica (o estadios intermedios de desarrollo en la adquisición de la competencia fónica, que incluye la pronunciación y la percepción, cf. Lleó 1997, Pacagnini 2007 y 2013b)² de los aprendices, sobre todo por la necesidad de superar el análisis contrastivo de fines de los años ‘50 (basado en el conductismo y en la lingüística estructural), según el cual sería posible predecir los errores en el aprendizaje de la L2 a partir del conocimiento del sistema de la L1. De acuerdo con este enfoque, esto se debería al hecho de que los sonidos de la L2 se interpretan fundamentalmente en función de los de la L1³. De allí proviene una noción como la de transferencia, que puede ser positiva (en los casos de similitud estructural entre la L1 y la L2) o negativa (en los casos en los que los sonidos de la L2 sean interpretados como diferentes o inexistentes en la lengua materna)⁴.

Este modelo, sin embargo, evidencia múltiples limitaciones, sobre todo por el hecho de que no ha permitido predecir interferencias originadas en diferencias distribucionales entre fonemas de la L1 y de la L2 (es decir, sonidos idénticos en

L1 y L2, pero que se distribuyen de diferente manera en ambas lenguas). Por otra parte, y como se ejemplifica en el apartado §3.2. (cf. cuadro 3), en más de una oportunidad el evaluador se enfrenta a la existencia de sonidos o de ciertas combinaciones fonotácticas que no corresponden ni a la lengua materna ni a la lengua meta del evaluado.

Entre los enfoques que han surgido como alternativas al análisis contrastivo y que intentan echar luz sobre cuestiones tan álgidas como la de la predicción, cabe destacar la nueva "taxonomía acústica" propuesta por Flege (1987, 1991, 1996, 2003). Este autor, quien reformula la noción de interferencia fonética, diferencia entre a) los sonidos que no generan problemas en el aprendizaje (esto es, los sonidos idénticos en L1 y L2 y los sonidos nuevos en la L2, que paradójicamente permitirían alcanzar una producción muy similar a la nativa), y b) aquellos que, por ser similares en ambas lenguas, originan más interferencias y, por ende, más dificultades en la adquisición. De este modo, las categorías fonéticas ya existentes en la L1 (adquiridas en la infancia)⁵ interfieren y condicionan la adquisición de las de la L2, porque se tienden a interpretar los sonidos similares asimilándolos a los de la L1, proceso que Flege (1987: 49-50) denomina "clasificación equivalente". Esto se debe a que los aprendices "fusionan" las propiedades fonéticas de los sonidos similares de la L1 y de la L2 en una única categoría (Flege 1987: 51).

En esta concepción del proceso de adquisición fónica como una "identificación interlingüística" (que equipara las categorías fonéticas de la L1 a una suerte de "filtro perceptivo") subyace la conocida noción de "criba fonológica", acuñada por Trubetzkoy (1939: 46-48), según la cual el sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba (o filtro perceptivo) a través de la cual pasa todo lo que se dice, y en la que quedan únicamente las marcas fónicas pertinentes para la individualidad de los fonemas. Así, el llamado "acento extranjero" no dependería sólo de la imposibilidad de pronunciar un sonido determinado, sino de la dificultad de interpretarlo, debido a la diferencia entre las estructuras fonológicas de L1 y de la L2 (citemos, a guisa de ejemplo, el caso de un hablante de japonés –que reconoce un solo fonema líquido– frente a la distinción fonológica /r/ /l/ en español).

En nuestra opinión (cf. Pacagnini 2013a y b), si bien Flege continúa en la línea de Trubetzkoy, logra enriquecer el concepto de "criba" tal y como fue propuesto por aquél, al afirmar que los adultos pueden ser sensibles a las pequeñas diferencias acústicas que distinguen los sonidos similares entre dos lenguajes (Flege 1987: 49) y por lo tanto preferir la noción de "clasificación equivalente", a fin de evitar las simplificaciones en la "predicción" de los errores de los aprendices de una L2. Por otra parte, si bien Flege sigue contemplando la posibilidad de predicción del análisis contrastivo (y no abandona del todo la idea de transferencia), la complejiza con nuevas categorías y vislumbra la posibilidad de alguna suerte de "entrenamiento" que permita trabajar con esos sonidos "similares" específicamente⁶.

Estos conceptos son integrados y reformulados en términos de lo que Emma-

nuel Dupoux (2001, 2002, 2008, 2010a y 2010b) y sus colaboradores denominan “sordera fonológica” o “dificultad en el procesamiento perceptual de sonidos no nativos específicos”, que surge cuando dos sonidos de la L2 son asimilados a una única categoría fonológica de la L1 (cf. Dupoux 2010b: 2). En la misma línea de Flege, incluyen dentro de las causas de este proceso la existencia de rasgos fonéticos similares en la L1 y la L2⁷. Sin embargo, enfatizan la resistencia de estas sorderas fonológicas al aprendizaje de una L2 (incluso a un entrenamiento específico). Su hipótesis es que estas “sorderas fonológicas” se originan en la adquisición de la L1, durante los primeros años de vida, y determinan la existencia de un aparato de procesamiento específicamente “calibrado” para la lengua materna de los oyentes. En su teoría, por lo tanto, se destacan tres aspectos centrales: a) la percepción, como factor que origina la sordera fonológica (cuyos efectos se observarán en la producción posterior); b) la L1⁸ y c) la edad del aprendiz (la sordera se adquiriría durante la primera infancia, previamente al reconocimiento lexical)⁹. Si bien es posible reconocer algunas raras excepciones (en casos de adquisición temprana o de “plasticidad” ligada a la memoria), la sordera será persistente, aun en estudiantes avanzados, los cuales en su mayoría evitarán pronunciar los sonidos de la L2 que les resulten particularmente difíciles (aunque ello implique sustituir unas palabras por otras menos apropiadas según las normas de uso). Por otra parte, no todos los contrastes en la L2 tendrían el mismo nivel de dificultad: por ejemplo, los hablantes de japonés (que aprenden inglés) tendrían la misma dificultad para percibir los contrastes entre /v/-/b/ y /r/-/l/ en una primera instancia; sin embargo, luego de la práctica lograrían mejorar notablemente la percepción del primer par de sonidos, pero no la del segundo (cf. Dupoux 2008: 683-684). Esto dependería del modo (y del lugar) en el que los rasgos (segmentales y suprasegmentales) se procesan en el cerebro¹⁰, aunque aún no se ha determinado cuáles son los mecanismos de aprendizaje implicados en este procesamiento.

Si bien creemos que es innegable la influencia del sistema fonológico de la L1 en el aprendizaje de la L2, no podemos descartar otros factores que influyen en la adquisición, tanto lingüísticos como extralingüísticos (edad, conocimiento de la estructura de la L1, experiencia previa en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, motivación, etc.)¹¹. Por lo tanto, aunque aceptamos la existencia de un filtro perceptivo originado en la estructura de la lengua materna, no lo concebimos como el origen de una mera “transferencia pasiva” (que, aplicada a las formas fonéticas de la lengua objeto, generaría las pronunciaciones de la interlengua), sino como un proceso activo que puede variar de un aprendiz a otro. Así, se explica el hecho de que el componente fonológico del hablante de interlengua contenga en parte formas que no coincidan con las de la L1 pero tampoco con las de la L2, las cuales es necesario diferenciar, considerando fundamentalmente la percepción que cada estudiante tiene de la lengua que está aprendiendo (cf. Pacagnini 2008: 529, 2012: 8).

Además, aun cuando hallemos sonidos “idénticos” en la L1 y en la L2, no es

posible compararlos de modo directo sin considerar el hecho de que los fonemas de ambas lenguas son inconmensurables, esto es, en cierta medida, incomparables, dado que sus distribuciones respectivas son diferentes¹². De hecho, y como afirmamos en trabajos anteriores (Pacagnini 2007, 2013a, 2013b), a pesar de adoptar un criterio distribucional, debemos ser conscientes del hecho de que lo que se transporta de una lengua a otra no son los fonemas en sí, sino los principios que regulan el sistema fonológico.

Ello no implica en absoluto descartar el aporte de conceptos fundamentales como los de "clasificación equivalente" y "sordera fonológica", sino resignificarlos desde otra perspectiva, considerando a la transferencia como una estrategia de adquisición del aprendiz, cuyos "errores" no son otra cosa que manifestaciones de una competencia en evolución. Por otra parte, estos conceptos permiten concientizar acerca de la existencia de "filtros" en el evaluador, que también afectan su percepción de la interlengua de los aprendices, fundamentalmente a la hora de detectar y clasificar "errores".

3. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica: el caso del CELU

3.1. ¿Cómo se evalúan los "errores" de pronunciación?

A la hora de establecer una jerarquización de los llamados "errores de pronunciación", la primera distinción evidente es la que se da entre los errores de tipo fonético (que sólo tienen consecuencias en lo que se suele percibir como "acento extranjero") y los de tipo fonológico (que pueden ocasionar fallas en la comunicación). Esta diferenciación permite adoptar un criterio de tipo comunicativo para la clasificación de los errores, que se dividen en tres categorías generales (las cuales, como veremos en §3.2, son las que subyacen en los descriptores del examen CELU): a) errores que impiden la comunicación, b) errores que la dificultan y c) errores que no la dificultan aunque no correspondan a una pronunciación nativa¹³.

Ante esta clasificación, estimamos necesario plantear algunas cuestiones.

En primer lugar, en lo referente a la concepción del "error", creemos conveniente tener en cuenta la importante distinción que Corder (1967) ha introducido hace tiempo en este campo, al discriminar entre "errores" (*errors*), o desviaciones con respecto al sistema de la lengua, y "equivocaciones" accidentales (*mistakes*). Es por ello que en general preferimos la denominación de "fenómenos de interlengua" (cf. Pacagnini 2010: 455), para evitar la confusión que puede suscitar el término "error" en español.

Por otra parte (y como se verá en el apartado siguiente al analizar las grillas descriptivas y bandas holísticas del CELU), hay un aspecto generalmente conflictivo en cuanto a la jerarquización del error, referente a los aspectos prosódicos, que se observa también en el *Marco común europeo de referencia para*

*las lenguas (MCER)*¹⁴. ¿Es correcto dejar su corrección y evaluación únicamente para niveles más avanzados, en evidente asimetría con contenidos propios de los niveles básicos, ligados a los patrones de entonación interrogativo, exclamativo, etc.? Este interrogante en realidad remite a ciertas consideraciones que muchas veces subyacen tanto en la planificación como en la evaluación de lo relacionado con la competencia fonológica, según las cuales la prosodia es un contenido propio de niveles más avanzados (véase, por ejemplo, el *MCER* §5.2.1.4, que ubica las “variaciones entonacionales” como propias de un nivel C1). En lo que refiere a los aspectos didácticos, a fin de asegurar la eficacia comunicativa, es evidente que es necesario ocuparse de la forma material del habla en su conjunto (y no sólo de la pronunciación correcta de los fonemas aislados según las normas de la fonética articulatoria) desde un inicio, tanto para la enseñanza como para la evaluación. La ejercitación del aspecto fónico de la lengua también debería comenzar centrándose en los valores significativos del acento, la entonación, el ritmo y las pausas¹⁵. De hecho, es fundamental presentar los patrones entonacionales ligados a funciones comunicativas propias de niveles básicos (tales como “pedir información”), sin dejar de lado las correspondencias entre lo sintáctico (que en nuestro ejemplo serían las cláusulas interrogativas) y lo prosódico (en este caso, la identificación y la producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa). A medida que el alumno lo requiera, se irá haciendo hincapié en aquellas variaciones de las curvas de entonación que permitan expresar ciertos matices pragmáticamente significativos (énfasis, ironía, etc.).

Como hemos venido observando, es difícil establecer una progresión en la enseñanza de la pronunciación, lo cual se traslada a las escalas de evaluación. Si bien en sintaxis, morfología y léxico se puede ir “progresando” paulatinamente hacia estructuras más cercanas a la L2, en el área fonético-fonológica se da una mayor fosilización (el progreso suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia “nativa”). Además la variación es notable; algunos fosilizan antes y otros después, de ahí la disparidad con los “niveles” que son más fáciles de determinar en otras áreas (Pacagnini 2007: 2).

Ello se complejiza aún más si a lo anteriormente mencionado (y en relación con lo señalado en el apartado anterior) le sumamos la problemática a la que se enfrenta el evaluador a la hora de asignar un nivel, en particular cuando debe discriminar y clasificar los fenómenos percibidos, distinguiendo entre aquellas marcas que se consideran como “propias de la lengua materna” y aquellos rasgos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2.

Retomaremos estas cuestiones a continuación, analizando los resultados obtenidos en algunos exámenes CELU orales en relación con los descriptores correspondientes a “Pronunciación y entonación”.

3.2. *Acerca de la evaluación de la pronunciación en el examen CELU* (Consortio Interuniversitario Argentino)

El CELU evalúa la competencia lingüístico-comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera en situaciones cotidianas, familiares, sociales, laborales o académicas de hablantes alóglotas, sin considerar sus lenguas maternas ni el tipo de adquisición o aprendizaje que hayan realizado. Este examen (que es el mismo para todos los niveles) acredita dos niveles de lengua: intermedio y avanzado (con mención "bueno", "muy bueno", "excelente"). Si bien hay descriptores que abarcan varios aspectos para la evaluación oral (tales como la interacción, la fluidez, la adecuación gramatical y el léxico), por razones de espacio nos centraremos en aquellos relacionados con la pronunciación/ entonación:

Cuadro 1. Grillas descriptivas para el CELU oral
(versión revisada: octubre de 2011)

No alcanza	Básico	Intermedio	Intermedio Alto	Avanzado
Su pronunciación tiene muchos rasgos de la lengua materna u otros rasgos que imposibilitan la comunicación.	Su pronunciación tiene muchos rasgos de la lengua materna u otros rasgos que dificultan la comunicación.	Su pronunciación tiene muchos rasgos de la lengua materna u otros rasgos que –en ocasiones– dificultan la comunicación.	Su pronunciación y entonación son expresivas pero puede mostrar dificultades para producir algunos sonidos del español, lo que no dificulta la comunicación.	Su pronunciación y entonación son expresivas y se acercan a los parámetros del español (en alguna de sus variantes).

Es importante destacar que, además de estas grillas descriptivas que permiten una evaluación según una escala "analítica", en el CELU también se implementa una escala "holística" (a cargo de un segundo evaluador o "interlocutor") que permite evaluar la eficacia global del candidato (Prati 2007: 101 y 128):

Cuadro 2. Bandas holísticas para el CELU oral (versión revisada: octubre de 2011)

Avanzado	Intermedio Alto	Intermedio	Básico	No alcanza
El candidato se expresa e interactúa de manera cómoda, espontánea y adecuada, con fluidez y precisión en las situaciones que así lo requieren. Tiene conciencia del registro adecuado a la situación. Su pronunciación y entonación son expresivas, y se acercan a parámetros del español (en alguna de sus variantes).	El candidato se expresa e interactúa de manera adecuada y fluida en situaciones conocidas y nuevas. Contribuye a la interacción con soltura. Tiene algunas dificultades para precisar sus enunciados. Su pronunciación y entonación pueden mostrar dificultades para producir algunos sonidos del español.	El candidato se expresa e interactúa con poca fluidez pero logra el propósito comunicativo. Contribuye poco a la interacción en contextos desconocidos [...] Pero responde a las preguntas y guía de su interlocutor. Su pronunciación y entonación pueden tener marcas de la L1 que no dificultan la comprensión del mensaje.	El candidato tiene fluidez suficiente sólo para intercambios breves en temas conocidos. [...]. Puede esforzarse por interactuar pero no percibe problemas léxicos o de pronunciación en su discurso, que lo vuelven ambiguo o incomprensible. Su pronunciación tiene fuertes interferencias de su L1.	El candidato no habla, o habla en otra lengua.

De acuerdo con lo observado en las grillas descriptivas y sobre todo en las bandas holísticas desde la perspectiva de la percepción del evaluador, podemos señalar que el eje no está puesto en un “receptor nativo”, sino en un “interlocutor”, haciéndose hincapié en la interacción y en la eficacia comunicativa, lo que demuestra que la evaluación se realiza tomando en consideración los recursos lingüísticos con los que el candidato puede desempeñarse interactuando con otros hablantes en la vida cotidiana (Pacagnini 2011: 7-8). En ninguna de las dos grillas se le exige al candidato la “imitación” de la pronunciación del hablante nativo¹⁶. Por otra parte, y a la luz de lo visto en el apartado §2, podríamos discutir que lo que se percibe como “interferencia” en algunos de los descriptores corresponda únicamente a rasgos de la L1 (principalmente en los niveles básico e intermedio de las bandas holísticas), pero asimismo debemos destacar que la posibilidad de aparición de sonidos no pertenecientes a la L1 ni a la L2 sí está considerada oportunamente en las grillas analíticas para los niveles “no alcanza”, “básico” e “intermedio”, al discriminarse entre los “rasgos de la lengua materna” y “otros rasgos” en la pronunciación del candidato.

Como mencionamos en §3.1, otro aspecto que puede tornarse un poco dificultoso desde la perspectiva del evaluador a la hora de clasificar ciertos "errores" y asignar puntaje dentro de uno de los ítems de la planilla analítica está relacionado con la problemática de la prosodia, que, a nuestro entender, aparece en parte en "Pronunciación/ Entonación" (bajo el rótulo "Entonación") y en parte en "Fluidez" (en lo referido a "pausas" y "ritmo"). El interrogante que nos surge frente a esto es si las pausas y el ritmo (que sin duda dependen de factores prosódicos como la acentuación, el tono, las junturas) deberían evaluarse en "fluidez" o en "pronunciación y entonación". Esto viene aparejado a la pregunta de por qué la "entonación" únicamente aparece mencionada en los niveles superiores de las grillas descriptivas (avanzado e intermedio alto), lo cual probablemente se deba a que los factores prosódicos, como mencionamos más arriba, suelen consignarse en los descriptores de los niveles más altos¹⁷.

Creemos que, en parte, esta simplificación de los "errores" (reduciéndolos en su mayor parte a marcas propias de la L1, y supeditando los aspectos prosódicos a instancias superiores) que se presenta en los descriptores del examen condiciona a los evaluadores a la hora de adjudicar un nivel en el área de "Pronunciación y entonación" (generalmente más bajo que el nivel general obtenido en el examen oral), para quienes puede resultarles muy complejo percibir fenómenos que no corresponden a la L1 ni a la L2 del candidato.

A continuación, presentaremos algunos ejemplos (breves, y por razones de espacio resumidos en el cuadro 1) obtenidos de exámenes orales (CELU 104, 112 y 212) en los que se dificulta la clasificación de los "errores" detectados, lo cual (a nuestro criterio) podría traer aparejadas consecuencias en la asignación del nivel de proficiencia.

Cuadro 3. Clasificación de “errores” y nivel de proficiencia de los candidatos

L1 del alumno evaluado	Nivel adjudicado en “Pronunciación y entonación”	Observaciones	Nivel total obtenido en evaluación oral
Alemán	3 (Intermedio)	Ejemplo de sonido segmental (vibrante retrofleja) no esperado por la L1 de la candidata (rasgo no propio de la L1 –lo esperado sería una vibrante uvular, propia de la L1 del candidato– ni de la L2 –vibrante alveolar–): [apɾen'deɹ] <i>aprender</i> , [ɾe'kuɾsos] <i>recursos</i> ; aparecen otras líquidas en lugar de vibrantes (nasales por alveolares): [ɪŋkon'poɹe] <i>incorpore</i> . Obtuvo 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Inglés	3 (Intermedio)	Ejemplo de “interferencias” de sonidos segmentales “similares” de la L1, que corresponderían a un nivel más bajo del adjudicado en el examen oral: a veces se observan vocales tan breves o relajadas –generalmente cerradas– que casi parecen elisiones [ek'iβo'ko] <i>equivocó</i> ; otras veces, hay apertura vocálica ([me'rando] <i>mirando</i> , [ko'nasko] <i>conozco</i> , [no'eβe] <i>nieve</i>); las vibrantes se pronuncian casi siempre como simples ([r]) y pocas veces retroflejas ([ɾ]): [re'klamos] <i>reclamos</i> , [ɔmbɾe] <i>hombre</i> .	Avanzado
Francés (candidata belga)	3 (Intermedio)	Ejemplo de “sordera fonotáctica” (epéntesis vocálicas), que no sería lo esperado por la L1 de la candidata (rasgo no propio de la L1 ni de la L2): [paɾakti'kaʳ] <i>practicar</i> , [koɾo'ðiʃas] <i>corridas</i> (hay alternancia entre [r] y [ð]: [tɔro] por [tɔðo]). Obtuvo 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Francés	3 (Intermedio)	Ejemplo de “sordera suprasegmental” (Dupoux 2008, 2010a), con transferencia directa de las curvas entonacionales y esquemas acentuales de la L1 (p. ej., [fa'sil] <i>fácil</i> , [pe'ro] <i>pero</i>).	Avanzado

4. Conclusiones

El objeto de nuestro trabajo ha sido abordar la problemática de la evaluación de la pronunciación. Para ello, partimos de la revisión de algunos análisis sobre el lugar de la percepción fónica en la adquisición y evaluación de una lengua extranjera, los cuales estudian los fenómenos que aparecen en la interlengua fónica (sustituciones, elisiones, epéntesis, etc.) desde la perspectiva de la lengua materna de los aprendientes, sobre la base de conceptos como "clasificación equivalente" y "sordera fonológica", en los que subyacen las nociones de "interferencia" y "transferencia negativa".

Como hemos visto en las muestras analizadas en §3.2, es posible ampliar la clasificación de los fenómenos de interlengua fónica, teniendo en cuenta no solamente las llamadas "interferencias" entre la L1 y la L2 (sonidos ya existentes, sonidos similares y sonidos nuevos, a pesar de que, como hemos señalado en §2, todos los sonidos de una L2 son en cierta medida "nuevos", por hallarse siempre en una distribución diferente), sino también incorporando una cuarta categoría: sonidos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2 (y que son propios de la interlengua del evaluado), por lo que no entran en ninguna de las taxonomías basadas únicamente en la noción de "transferencia" o "interferencia".

En Pacagnini (2010) hemos abordado la problemática de la corrección del error considerando la diferencia entre actividades abiertas (libres o espontáneas), semiabiertas y cerradas (controladas). Sin embargo, y dado que el CELU se basa en actividades claramente abiertas (no controladas) y orientadas a que el candidato demuestre la eficacia comunicativa ante diferentes situaciones, creemos necesario refinar esta clasificación a la luz de las categorías fónicas presentadas en este trabajo. Es en relación con ello que proponemos tener en cuenta la siguiente taxonomía, considerada desde la perspectiva de la percepción del evaluador:

- a) Sonidos que pueden sonar como "nativos" (o "iguales" a los de la L2, con las mismas características articulatorias) aunque con diferente distribución (por ejemplo, el uso de [c] por [t] ante vocal alta [i] en un hablante de portugués brasileño que estudia español: [ˈciu] por [ˈtio] *tío*).
- b) Sonidos "no nativos" (desde la perspectiva de la L2), dentro de los que deberían discriminarse:
 - i) Sonidos propios de la L1 (por ejemplo, la existencia de vibrantes retroflejas en la producción oral en español de un hablante de inglés).
 - ii) Sonidos similares a los de la L2 (por ejemplo, la aparición de vocales cerradas breves o relajadas en el discurso del estudiante anglófono mencionado en el cuadro 3, las cuales pueden resultar casi inaudibles).
 - iii) Sonidos diferentes a los de la L1 pero que no existen en la L2 (por ejemplo, el uso de la vibrante retrofleja [ɹ] en la candidata alemana del cuadro 3).

Ahora bien, dentro de cada una de estas categorías será necesario discriminar si estos fenómenos de interlengua fónica afectan al nivel fonético (esto es, a nivel

alofónico, de modo tal que sean percibidos como “acento extranjero” pero que no obstaculicen la comprensión, como el uso del alófono oclusivo de /d/ en posición intervocálica por parte de un italiano) o al nivel fonológico (es decir, que directamente interfieran en la inteligibilidad del discurso, por ejemplo la sustitución de /b/ por /p/ en el discurso de un arabófono). Por supuesto, ciertos “errores fonológicos” que suelen considerarse como propios de los niveles más básicos (como la no distinción entre las vibrantes del español) pueden persistir en niveles superiores. De hecho, como afirmamos en Pacagnini (2013b), en la práctica en el aula es posible observar que ni los errores correspondientes a aspectos contrastivos/distintivos son exclusivos de los principiantes, ni los errores combinatorios/complementarios (por ejemplo, la confusión entre alófonos fricativos y oclusivos, como [β] y [β̞], [d] y [ð], [g] y [ɣ]) corresponderían únicamente a estudiantes más avanzados.

Desde la perspectiva del evaluador de un examen como el CELU (que se propone certificar el dominio de la lengua extranjera para distintos usos en la comunidad de hablantes, evaluando la competencia fónica del mismo modo en que se da en la comunicación cotidiana, es decir, integrada al resto de las competencias lingüísticas y pragmáticas), esta categorización cobra especial importancia al momento de interpretar los descriptores de evaluación para clasificar errores y asignar un nivel de proficiencia. La jerarquización de los fenómenos de interlengua fónica arriba propuesta podría adaptarse de modo tal que pueda ser incluida en las grillas analíticas, considerando la especificidad de un examen de dominio con un enfoque comunicativo-accional como el CELU, que tiene descriptores más generales que otro tipo de exámenes (como los de logro, en un contexto áulico). En una primera etapa, creemos que sería útil tener en cuenta los siguientes aspectos:

- I) Determinar el lugar de la L1 del evaluado (que aparece en los tres niveles más bajos de las grillas descriptivas: “no alcanza”, “básico” e “intermedio”); sería fundamental que los errores de pronunciación no se limitaran a los “rasgos de la lengua materna” del candidato, sino que tuvieran en cuenta la taxonomía presentada más arriba, discriminando entre sonidos “nativos” y “no nativos”, y distinguiendo de modo más específico entre errores de tipo “fonológico” (que afectan rasgos distintivos de la L2) o de tipo “fonético” o alofónico, realizándose una gradación que abarque desde el nivel más bajo (“no alcanza”, en el que los errores impiden la comprensión del discurso del candidato) hasta el nivel avanzado (en el que los fenómenos de interlengua fónica se perciben como un mero “acento extranjero”).
- II) En el mismo sentido, consideramos necesario ampliar el descriptor que se refiere a “otros rasgos” de la interlengua fónica del candidato, incluyendo no solamente los rasgos que pueden resultar “similares” a los de la L1, sino fundamentalmente aquellos que no pertenecen ni a la lengua materna del candidato ni a la lengua meta del examen.
- III) Especificar el lugar de la “entonación” dentro de los descriptores (diferen-

ciendo entre rasgos segmentales y suprasegmentales: acento, tonos, juncturas, cantidad). Esta problemática de la prosodia, ya mencionada en §3.1, nos lleva al lábil límite entre los ítems "Pronunciación y entonación" y "Fluidez" (sobre todo en lo referente a la velocidad y a existencia de pausas o vacilaciones), entre los que no es posible hallar una división tajante. ¿Cuál es el lugar de aspectos prosódicos como el ritmo y las pausas? ¿En "Pronunciación y entonación" o en "Fluidez"? Como menciona Sánchez Avendaño (2002: 137), la fluidez es "una especie de cajón de sastre que nos permite incluir elementos difíciles de medir, pero que no escapan a la percepción y a la intuición: la pronunciación, la entonación, la rapidez, la naturalidad, la continuidad." En nuestra opinión, habría que incorporar a "Pronunciación y entonación" al menos un descriptor general que haga referencia a los aspectos prosódicos que han sido incluidos en "Fluidez", partiendo del descriptor ideal que aparece en el nivel avanzado ("Si hay pausas, estas obedecen a la necesidad de organizar el discurso o a un estilo propio") y tomando en consideración una gradación en la existencia de vacilaciones (pausas) o alteraciones del ritmo que puedan deberse a problemas tales como los esquemas acentuales o la cantidad (que en el nivel más bajo –"No alcanza"– afectan la inteligibilidad del discurso: vacilaciones permanentes, discurso entrecortado, etc.).

Somos conscientes de que este trabajo abre muchos más interrogantes de los que responde; sin embargo, es necesario señalar que su principal propósito ha sido el de crear conciencia de la existencia en los evaluadores de los mismos filtros y procesos de clasificación fónica detectados en los evaluados. El desafío es grande, más aún si consideramos las diferencias entre un examen de dominio y un proceso de evaluación en el aula, donde la exposición a la interlengua del evaluado dura mucho más que unos pocos minutos y le permite al evaluador no sólo formular y verificar hipótesis acerca de ciertos fenómenos, sino también planificar un "entrenamiento" fónico atendiendo al rol activo de las transferencias en tanto estrategias de adquisición del aprendiz¹⁸.

Notas

- ¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el *VII Coloquio CELU* (Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina) en agosto de 2013.
- ² Selinker (1972) define la interlengua como un "sistema lingüístico independiente que debemos atribuir al aprendiz de una L2 sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO (lengua objeto)". En general se la ha asociado únicamente con la gramática interiorizada de una L2 que en su momento tiene el hablante extranjero que la aprende con sus propias reglas en evolución, que no necesariamente coinciden con las de la L2. Lleó (1997) la extiende al nivel fonológico, criterio que hemos retomado en Pacagnini (2007 y 2013b). La fonología de la

interlengua suele ser más simple que la de la lengua objeto, sobre la cual se aplican diversos procesos fonético-fonológicos, que podrían variar en relación con la lengua materna de los aprendientes. Así, pueden darse diferentes modos de simplificación: sustitución de unos sonidos por otros, elisión u omisión, agregado –epéntesis– de consonantes o vocales, etc.

- ³ Cf. Lado (1957: 3): “Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles [al alumno extranjero] y, por el contrario, los que sean diferentes le resultarán difíciles. El profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más posibilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos”.
- ⁴ Algunos ejemplos de sonidos inexistentes en la L1 serían el fono [x] para un italiano, o el sonido [r] para un francés que aprende el español como lengua extranjera; en tanto que la no diferenciación de [v] y [b] para un hablante nativo de español que aprende inglés o italiano constituye un ejemplo de sonidos interpretados como similares a los de la L1.
- ⁵ Cf. Flege (1987: 48). La importancia de la edad de quien adquiere la pronunciación de una L2 es destacada nuevamente por Flege *et al.* (2003: 467): “the age of first exposure to a second language (L2) exerts a strong and usually persistent influence on overall success in acquiring the L2”.
- ⁶ Cf. Flege (1987: 50; el subrayado es nuestro): “Another important assumption is that L2 learners will be unable to produce authentically L2 phones that differ acoustically from phones in L1 unless they establish a phonetic category for the L2 phones [...] and if adults have not passed a “critical period” for speech learning.”
- ⁷ Para ello, ejemplifican con el caso de los arabófonos, quienes, a pesar de hacer “un uso contrastivo” de rasgos tales como la sonoridad / sordez y el punto de articulación labial, “fallan” a la hora de producir el contraste /p-/b/ en inglés. Cf. Dupoux *et al.* (2008: 701).
- ⁸ Dupoux *et al.* (2008: 700, 2010a: 266 y 2010b) establecen una “tipología” de lenguas según las dificultades que presenten los aprendices de una L2 (desde el punto de vista suprasegmental): a) lenguas totalmente “sordas”: francés, finés, húngaro (acento en primera o última sílaba); b) lenguas parcialmente “sordas”: polaco (acento en penúltima sílaba); c) lenguas “no sordas”: español (acento libre). Por ello, en nuestra opinión, al revalorizar la importancia de la L1 (y así diferenciarse de otras corrientes, como el Análisis del Error) sigue siendo una versión “débil” del Análisis Contrastivo.
- ⁹ Por “infancia temprana” se entiende el período que abarca de los 9 a los 14 meses: por ejemplo, se documentan casos de “sordera acentual” en niños franceses a los 9 meses, y de “sordera fonotáctica” (epéntesis) en niños japoneses a los 14 meses (cf. Dupoux 2010b).
- ¹⁰ Según Dupoux y sus colaboradores, las sorderas suprasegmentales se procesarían de modo diferente que las segmentales (cf. Dupoux *et al.* 2008, donde analizan el reconocimiento de patrones acentuales por parte de aprendices francófonos de español).
- ¹¹ En esto coincidimos con Ellis (1996), quien es menos rígido en lo referente a la capacidad de predicción, pero que acepta la influencia de las categorías fónicas de la L1 por sobre las de la L2, al menos en una etapa inicial, en la que la lengua materna influye “intensamente” (a través de la clasificación equivalente). A medida que el aprendizaje progresa, el sistema fónico de la interlengua se va independizando de la L1 y se aproxima al de la L2 (cf. Ellis 1996: 95).

- ¹² Piénsese, por ejemplo, en la relación entre los fonemas consonánticos /t/ y /c/ del español y del portugués brasileño.
- ¹³ Según Llisterri (2003: 98-99), quien sigue a Mc Carthy (1978), estas tres categorías generales se pueden extender a cinco: 1) errores fonológicos; 2) errores que no alteran el significado de las palabras, pero producen en el oyente la percepción de un "acento extranjero muy marcado"; 3) errores poco graves que podrían corregirse relativamente "en poco tiempo"; 4) errores de difícil corrección, pero que si se corrigieran, permitirían alcanzar un "acento muy próximo al del nativo"; 5) errores que corresponden a "mínimos detalles" en la pronunciación.
- ¹⁴ Ver nota 18.
- ¹⁵ Cfr. Pacagnini (2008: 530).
- ¹⁶ Esto diferencia al CELU de otros exámenes de proficiencia del español (como por ejemplo el DELE, del Instituto Cervantes; cf. Pacagnini 2010, 2011).
- ¹⁷ Véase *MCER*, §5.2.1.4.
- ¹⁸ Contrariamente a lo que sostienen algunos autores (como Dupoux), consideramos que un entrenamiento fónico sistemático sí puede tener muy buenos resultados en aprendientes adultos. Se podría tomar como ejemplo el caso de dos candidatos arabófonos de la misma procedencia (ambos eran saudíes y llegaron a la Argentina sin conocimientos previo de español) y del mismo nivel educativo (cursaban la misma maestría), que rindieron los exámenes CELU 212 y 113. Uno de ellos trabajó en su clase de español la alternancia entre las bilabiales sorda y sonora (/p/-/b/) logrando superar esta dificultad (entre otras) y obtener un nivel intermedio en el examen oral, a diferencia del otro, que obtuvo un nivel básico (su dificultad con las bilabiales fue un factor más entre otros errores de tipo fonológico, que provocaron fallas en la comunicación): [rom'bear] por [rom'per], [ba'ʎar] por [pa'ʎar], etc.

Referencias

- Consejo de Europa. 2003. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Editorial Anaya.
- Corder, S. P. 1967. "The significance of learners' errors", en: *IRAL*, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dupoux, E. S. Peperkamp & N. Sebastián-Gallés. 2001. "A robust method to study stress 'deafness'", en: *Journal of the Acoustical Society of America* 110. 1608-1618.
- . 2002. "Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing", en: Laks, B. & J. Durand (eds.) *Phonetics, Phonology, and Cognition*, 168-190. Oxford: Oxford University Press.
- . 2008. "Persistent stress 'deafness': the case of French learners of Spanish", en: *Cognition* 106. 682-706.
- . 2010a. "Limits on bilingualism revisited: Stress "deafness" in simultaneous French-Spanish bilinguals", en: *Cognition* 114. 266-275.

- 2010b. “Phonological ‘deafnesses’: summary of research”, en: http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf (Consultado en febrero de 2013).
- Ellis, N. 1996. “Secuencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order”, en: *Studies in Second Language Acquisition* 18. 91- 126.
- Flege, J. 1987. “The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification”, en: *Journal of Phonetics* 15. 47-65.
- 2003. “Interaction between the native and second language phonetic subsystems”, en: *Speech Communication* 40. 467–491.
- Lado, R. 1957. *Linguistic across cultures. Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lleó, C. 1997. *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Llisterri, J. 2003. “La enseñanza de la pronunciación”, en: *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4 (1). 91-114.
- Pacagnini, A. 2007. “¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas?”, en: *Actas del III Coloquio CELU* http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/3_coloquio/ct_p_pacagnini.pdf (Consultado en febrero del 2015).
- 2008. “Acerca de la inserción de la Fonética y la Fonología en la elaboración de materiales de Español como Lengua Extranjera”, en: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las Literaturas*, 528-535. Bariloche: Ed. Instituto de Formación Continua de Bariloche.
- 2010. “Acerca de la corrección del ‘error’ y la evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera”, en: *Actas de las segundas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*, 452-459. Bariloche: Ed. Instituto de Formación Continua de Bariloche.
- 2011. “¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE?”, en: *Actas del VI Coloquio CELU* http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/pacagnini.pdf (Consultado en febrero del 2015).
- 2013b. “La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos”, en: *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, 82-115. Buenos Aires: Ed. USAL.
- 2013a. “¿Cómo abordar la evaluación de la interlengua fónica en un examen como el CELU? ¿Es posible clasificar y jerarquizar ‘errores’ de pronunciación?”, en: *Actas del VII Coloquio CELU* (en prensa).
- Prati, S. 2007. *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Sánchez Avendaño, C. 2002. "La percepción de la fluidez en español como segunda lengua", en: *Filología y Lingüística*, XXVIII (1). 137-163.

Selinker, L. 1972. "Interlanguage", en: *IRAL*, X (2). 209-231.

Trubetzkoy, N. 1939. *Principios de Fonología*. Trad: L. Prieto. Madrid: Cincel, 1973.