

Los rasgos suprasegmentales en los nuevos descriptores del *MCER*: posibles impactos para la evaluación de la prosodia en *ELSE*

PACAGNINI, Ana
Universidad Nacional de Río Negro, CELLAE, EHyES
apacagnini@unrn.edu.ar

Resumen

El objeto de la presente comunicación es abordar la problemática de la evaluación de la pronunciación en exámenes de dominio de *ELSE*, en particular en aquello que atañe a lo suprasegmental. En trabajos previos (Pacagnini 2013, 2014, 2017a y b), hemos observado el lugar marginal de la prosodia tanto en la enseñanza como en la evaluación de la pronunciación en *ELSE*, debido en parte a que se han priorizado los rasgos segmentales (y su relación con los grafemas) por sobre los suprasegmentales. Este desplazamiento de la prosodia se ha visto acentuado por el hecho de que los factores prosódicos suelen asociarse a la fluidez, mientras que los factores segmentales prevalecen como indicadores de nivel, según analizamos en Pacagnini (2017a y b). En relación con ello, el volumen complementario a la edición original del *MCER* (Consejo de Europa, 2018), además de presentar versiones actualizadas de las escalas de 2001 (que resuelven vacancias del documento original y proporcionan descriptores para nuevas áreas, particularmente la mediación, la interacción a través de Internet y la competencia plurilingüe y pluricultural), propone una nueva escala analítica para el área fonético-fonológica. Esto reviste especial interés para docentes y sobre todo para evaluadores, en tanto que aborda un área pendiente, al expandir los descriptores del lenguaje oral incorporando los aspectos prosódicos. Sin embargo, y a pesar de avanzar en la delimitación entre prosodia y fluidez (ya que todo lo referente a los rasgos suprasegmentales pasa al área fonológica), se hace hincapié casi exclusivamente en factores de índole prosódica, en detrimento de aspectos segmentales. Por ello, en este trabajo intentaremos presentar una serie de estrategias que permitan abordar el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel, considerando fundamentalmente el impacto que esto pueda tener para un examen como el *CELU*.

Palabras clave: prosodia, *ELSE*, evaluación, descriptores, *MCER*

1. Introducción

Lo segmental y lo prosódico son dos caras indivisibles de un mismo fenómeno: la pronunciación. Sin embargo, y tal como hemos visto en trabajos previos (Pacagnini 2013, 2014, 2017a y b), tanto en la enseñanza como en la evaluación de la pronunciación en ELSE se han priorizado los rasgos segmentales por sobre los prosódicos. Este es un fenómeno común al área de ELSE, en la que la prosodia ha sido relegada tradicionalmente a un lugar marginal en los materiales didácticos (generalmente orientados a los sonidos segmentales aislados y su relación con los grafemas). Esto ha sido corroborado en nuestro análisis de lo consignado por evaluadores del CELU (Pacagnini 2017a y b) en el ítem *pronunciación y entonación*, donde hemos observado que los factores prosódicos se asocian a la fluidez, mientras que los factores segmentales prevalecen como indicadores de nivel.

En 2018, el Consejo de Europa ha publicado un volumen complementario a la edición original del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), el cual intenta resolver vacancias del documento original, presentando versiones actualizadas de las escalas de 2001 y proporcionando descriptores para nuevas áreas (como la mediación, la interacción a través de Internet y las competencias plurilingüe y pluricultural). En este contexto, se propone una nueva escala analítica para el área fonético-fonológica. Sin embargo, en la revisión de las escalas correspondientes, se observa que, si bien se han expandido los descriptores del lenguaje oral incorporando los aspectos fonológicos (en el *Apéndice 3* y, en menor medida, en el *Apéndice 9*), se hace hincapié casi exclusivamente en factores de índole prosódica, en detrimento de aspectos segmentales (exceptuando mínimas referencias en los niveles A1, B2 y C1). En este sentido, dado el interés que reviste para docentes y para evaluadores, y teniendo en cuenta fundamentalmente el impacto que estas cuestiones puedan tener para un examen como el CELU, en esta comunicación realizaremos un cotejo de lo planteado en el volumen complementario del MCER de 2018 respecto de lo presentado en 2001 (considerando la versión española de 2002 y su ampliación en el PCIC de 2007), y procuraremos presentar una serie de estrategias que permitan abordar el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel, fundamentalmente en términos de *inteligibilidad*.

2. Adaptaciones al español. ¿Qué lugar ocupa la competencia fónica en la versión española del MCER (2002) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)?

Dentro de los intentos de adaptación del MCER al español, podemos mencionar particularmente el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC 2007), el cual, según reza en su *Introducción*¹, se propone “desarrollar y fijar los Niveles de Referencia para el español” según las recomendaciones propuestas por el MCER.

Para el MCER (2001, versión española 2002), la *competencia fónica* comprende tanto elementos segmentales (fonemas, alófonos, rasgos fonéticos) como suprasegmentales (estructura silábica, ritmo, acento y entonación). Su dominio ha sido descrito en de la siguiente manera (MCER, 2002, §5.2.1.4):

La *competencia fonológica* supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (prosodia):
 - acento y ritmo de las oraciones;
 - entonación.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN

C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Esta primera versión del MCER (en la que, como hemos visto, la competencia fónica se define sobre la base de criterios como *naturalidad* e *inteligibilidad*) ha sido complementada en parte por el PCIC con nuevos aspectos del nivel fónico fundamentales

¹ Véase http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

para la didáctica, como el concepto de *base articulatoria*.² Asimismo, el PCIC se ha propuesto desarrollar consideraciones más precisas sobre los estándares de aprendizaje de la lengua española para cada nivel, con una propuesta de secuenciación. Sin embargo, y como hemos señalado en Pacagnini (2011), la versión actual del PC, si bien representa un gran avance respecto de la de 1994³ (ya que hace hincapié tanto en los aspectos segmentales como en los suprasegmentales y tiene en cuenta las correspondencias entre lo sintáctico y lo prosódico), en el inventario correspondiente a “pronunciación” realiza una división en “etapas globales” (Fases de *aproximación* -etapa A: niveles A1-A2-, de profundización -etapa B: B1-B2- y de *perfeccionamiento* -etapa C: C1-C2), sin discriminar matices. Por otra parte, y como observamos en su oportunidad, en el PCIC se le da un papel preponderante al *receptor nativo*, del cual se dice que podría experimentar [...] desde la ligera impaciencia ante la lentitud y la vacilación del hablante extranjero hasta la más patente irritación, pasando por un sentimiento impreciso de falta de simpatía e intimidad, de «extrañeza», a veces contaminado por la sospecha de que el mal acento del foráneo esconde una cierta despreocupación (o incluso desprecio) por la nueva lengua. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm)

Según hemos observado en Pacagnini (2011), desde los niveles A1 y A2 el eje está puesto en palabras aisladas (o secuencias muy breves de palabras), lo cual se mantiene en los niveles más altos (B1 y B2), centrados en las llamadas “estructuras silábicas complejas” (grupos *br*, *bl*, etc), diptongos y triptongos y enlaces en grupos fónicos (resilabeo: *losábados* “lo[s]ábados”). Los rasgos suprasegmentales se ven bastante relegados: sólo en los niveles más altos (C1 y C2) se presenta como importante la entonación en la lectura. En este sentido, y como destacamos el mismo trabajo, se presenta una homogeneización de los patrones melódicos correspondientes “a España e Hispanoamérica” (tanto en “identificación” como en “producción”), para todos los niveles:

- [Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas

² Por *base articulatoria* entendemos los “hábitos y características acústicas que afectan a todos los elementos del plano de la expresión de una lengua” (Quilis, 1999: 76), lo cual, en la adquisición de una segunda lengua, implica la sustitución paulatina de la base motriz y fónica de la L1 por la de la L2. Perea Siller (2018: 3-8) realiza una descripción detallada de la base articulatoria del español.

³ Cfr. Pacagnini (2011), Carbó, Llisterri *et al.* (2003).

- [Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos

Dicha “unificación” de las variedades hispanoamericanas y peninsulares (que, llamativamente, se propone para todos los niveles) podría interpretarse como un tratamiento superficial de los aspectos prosódicos, lo cual se ve reforzado por el hecho de que hay mayores precisiones en lo relacionado con el acento y la sílaba: se presentan los esquemas acentuales y silábicos y se los compara con los de otras lenguas. Sin embargo, es necesario señalar que en §4.1 y §4.2 se establecen ciertas relaciones entre ritmo, pausas y *tempo*. Asimismo, se establecen ciertas relaciones entre las pausas y las estructuras sintácticas, estableciéndose correspondencias entre grupos fónicos y grupos sintácticos (A1/A2); en B1/B2, además, se hace hincapié en la correspondencia entre la distribución de las pausas y la estructura sintáctica e informativa; en C1/C2, por otra parte, se hace referencia a los usos paralingüísticos (en relación con la carga emocional, por ejemplo), lo cual parecería contradecirse con la homogeneización de los patrones entonativos señalada más arriba.

Este tipo de desniveles y simplificaciones es propio de la didáctica de la pronunciación, “talón de Aquiles” de las corrientes comunicativas, la cual se ha convertido en terreno fértil para una serie de mitos, sobre todo en relación con su “inmunidad a los tratamientos”. Por ello, se le ha atribuido el “Síndrome de Cenicienta”, señalando que permanece “oculta detrás de una puerta y fuera de nuestra vista”,⁴ constituyéndose así en el componente “excluido del baile real de la pedagogía de lenguas” (Dalton 1997, *apud* Isaacs, 2009, p.2). Hace ya más de 20 años, Levis (1999, p. 37) llamó la atención sobre el hecho de que la investigación en entonación, en particular, se halla completamente divorciada de la enseñanza de L2 y raramente se ve reflejada en materiales didácticos. Esta falencia en relación con la pedagogía de la entonación afecta también a otras áreas de la pronunciación, la cual se beneficiaría ampliamente de una mayor colaboración entre investigadores y docentes de L2 (lo cual se extiende a evaluadores y a quienes elaboran materiales didácticos).

En este contexto, una revisión del componente fónico como la que se ha propuesto realizar el CEFR (2018) genera altas expectativas. Abordaremos el tema en el apartado siguiente.

⁴ “Pronunciation is suffering from the ‘Cinderella syndrome’ -kept behind doors and out of sight” (Celce Murcia *et al.*, 1996, p. 323).

3. El delicado equilibrio entre lo segmental y lo prosódico en los nuevos descriptores del MCER: posibles impactos para la evaluación de la prosodia en ELSE

3.1. Del “mito del acento nativo” a la inteligibilidad

En la versión revisada del MCER (CFER 2018, *Apéndice 7*), donde se señalan los cambios para los descriptores específicos de 2001, se destaca el hecho de que se ha reemplazado toda referencia al *modelo nativo*, el cual, como hemos visto en el apartado anterior, tenía un alto impacto en el PCIC. De este modo, se propone reemplazar el adjetivo “nativo” por “natural” (*natural speed*, para comprensión auditiva en C2), por “hablantes de la lengua meta”, por “otros hablantes” (quitando directamente el adjetivo “nativos”) u “otro hablante competente” (*another proficient speaker*, en el descriptor correspondiente a conversación, para el nivel B2).

Esto retoma lo ya mencionado en relación con las *Competencias plurilingüe y pluricultural* (CEFR 2018, 157), donde se hace referencia al MCER (2001, §1.3), en el cual la visión del aprendiz como un *actor social* (dentro de un enfoque orientado a la acción) modifica en profundidad el criterio acerca de cuál debe ser la finalidad de la educación en una lengua, la cual ya no se reduce al simple logro del “dominio” de una, dos -o incluso tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Sin embargo, tal y como lo evidencian los cambios realizados en el CEFR (2018, *Apéndice 7*), hacía falta una reforma más profunda en este sentido. Como se señala expresamente en el apartado donde se hace referencia a las etapas del proyecto (CEFR 2018, p. 47), el área fonético fonológica es la que ha sufrido más modificaciones, por considerarse “la escala menos exitosa” de los descriptores originales. De hecho, en la versión de 2001, la escala fonológica era el único descriptor del MCER para el cual (si bien de manera implícita), se había adoptado la norma nativa como rectora. Así, (en consonancia con las investigaciones más recientes) esta nueva versión se propone focalizar en la *inteligibilidad* como constructo primario en el control fonológico, especialmente por proveer descriptores para “explotar” los repertorios plurilingües y pluriculturales (cfr. *Apéndice 9*).

En consonancia con estos propósitos, en el *Apéndice 3* (CEFR 2018, p. 171-172), donde se describen los rasgos cualitativos del lenguaje oral, se destaca como novedad que estos descriptores han sido ampliados “en lo referente a fonología” (*expanded with phonology*).

Así, podríamos destacar tres líneas o aspectos prioritarios en esta área:

- a) el *grado de inteligibilidad* (presente en todos los niveles, pero que en los niveles A1 y A2 se traduce como el nivel de *esfuerzo del interlocutor en la comprensión*);
- b) el *nivel de control* del aprendiz sobre su propia producción (que se plantea expresamente desde el nivel C1, si bien aparece implícitamente desde el nivel A1, como la posibilidad de “reproducir” un limitado rango de sonidos);
- c) un *enfoque contrastivo “débil”* (Wardhaugh 1992, Santos Gargallo 1993, Pose 2017), con eje en la L1 del aprendiz (aunque sin mencionarla expresamente).

Así, y de acuerdo con esto, en el nivel A1, el hablante puede ser entendido con algún esfuerzo por interlocutores “acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico implicado”; de los niveles A2 a C2, el acento se verá influenciado (en distinto grado) por “otra/s lengua/s” habladas por el aprendiz. Si bien ya lo señalado para A1 es llamativo, dado que parecería ser hasta cierto punto determinista (en contraste con la perspectiva plurilingüe y pluricultural asumida por el CEFR 2018), es necesario señalar una vacancia en lo postulado para los otros niveles: la posibilidad de que existan fenómenos fonético-fonológicos que no se originen en la L1 ni en ninguna de las lenguas habladas o conocidas por el evaluado (Pacagnini, 2014).

En lo que hace específicamente a la producción del sonido, a continuación resumimos y adaptamos esquemáticamente los principales rasgos descriptos para cada nivel (las cursivas son nuestras):

Apéndice 3

Nivel	Descriptor
C2	Puede emplear el rango completo de rasgos fonológicos en la LM con un <i>alto nivel de control</i> (incluyendo <i>rasgos prosódicos</i> , como <i>acento léxico y de frase, ritmo y entonación</i>), de modo que los detalles de su mensaje son claros y precisos. La inteligibilidad no se ve afectada de ningún modo por rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s.
C1	Puede emplear el <i>rango completo de rasgos fonológicos</i> en la lengua meta (LM) con <i>suficiente control</i> para asegurar inteligibilidad. Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la LM. Pueden percibirse algunos rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s, pero no afectan la inteligibilidad.
B2	Su <i>entonación</i> es generalmente adecuada, coloca el <i>énfasis</i> correctamente y <i>articula sonidos individuales claramente</i> . Su acento tiende a verse influenciado por otra/s lengua/s que habla.
B1	Pronunciación generalmente inteligible; puede aproximar <i>entonación y énfasis</i> tanto al nivel de las palabras como de unidades superiores (<i>word and utterance levels</i>). Sin embargo, el acento se ve usualmente influenciado por otras/s lenguas habladas por el aprendiz.
A2	Pronunciación generalmente clara, sobre todo de palabras familiares. Fuerte influencia de otras lenguas habladas por el aprendiz sobre <i>acento, ritmo y entonación</i> .
A1	Puede <i>reproducir correctamente un limitado rango de sonidos/ énfasis (stress)</i> sobre frases y palabras simples y familiares (repertorio limitado de palabras y frases aprendidas)

Como podemos observar, si bien en el *Apéndice 3* se han expandido los descriptores del lenguaje oral incorporando los aspectos fonológicos, se hace hincapié casi exclusivamente en factores de índole prosódica, en detrimento de aspectos segmentales (exceptuando mínimas referencias en los niveles A1, B2 y C1, sin demasiadas especificaciones acerca de rasgos distintivos/ no distintivos, entre otras cuestiones fundamentales).

Por otra parte, es necesario destacar que se ha avanzado positivamente en la *delimitación entre prosodia y fluidez* (ya que casi todo lo referente a los rasgos suprasegmentales pasa al área fonológica, exceptuando algunas referencias a las pausas y al *tempo*). El CEFR (2018, p. 144) la ubica dentro de competencias pragmáticas (*Spoken Fluency*). Si bien en este mismo apartado hay un concepto más amplio de *fluidez* (en relación con un “hablante articulado” - *articulate speaker*-), esta versión del *Marco* se remite a uno más restringido, graduado de la siguiente manera:

- a) habilidad para construir enunciados, a pesar de dudas y *pausas* -niveles más básicos-;
- b) habilidad para mantener una producción o conversación extensamente;
- c) facilidad y espontaneidad de expresión.

Si bien se observa como prioritario el criterio prosódico entre los niveles A1 y B2, fundamentalmente en términos de *tempo* y *pausas* (las cuales se presentan de manera gradual, yendo de “muchas pausas” en A1 a “pocas pausas perceptibles” en B2), es necesario destacar que el motivo principal de las pausas se adjudica a la búsqueda de estructuras o léxico (para los niveles A1 y B1 -*cfr. Apéndice 3*, pp. 171-172), lo cual aparece claramente expresado en lo referente al nivel C2 (*Spoken Fluency*), donde se sostiene que las pausas “solo reflejan la necesidad de precisar las palabras exactas para expresar los pensamientos o encontrar un ejemplo o explicación apropiados” (CEFR 2018, p.144). Es interesante tener en cuenta que, según hemos podido observar en nuestro análisis, el criterio que subyace en B2 y en C1 es el de *fluidez percibida* (lo que el interlocutor percibe, con mayor o menor esfuerzo -Lennon 2000, Pacagnini 2017a-).

3.2. Una mirada tridimensional sobre los descriptores fonético-fonológicos en L2

Si bien esta nueva versión presenta una visión positiva de la descripción dada en la versión del MCER de 2001 (§5.2.1.4) como clara, completa y lo suficientemente amplia en lo relacionado con el abordaje fonológico en enseñanza de L2, se subraya el hecho de que las escalas presentadas en esa oportunidad resultan alejadas de la realidad, sobre todo en

lo referente a la progresión de los niveles B1 a B2 (donde el “salto” a una pronunciación “clara” es demasiado evidente -CEFR 2018, p. 134-). En virtud de ello, se consideró necesario reemplazar estas escalas por otras en las que prime el “control fonológico”, lo cual prioriza el criterio de *inteligibilidad* por sobre el del *modelo del hablante nativo ideal* (que enfatiza nociones como “exactitud” y “acento” como “desviación de la norma”).

Estas nuevas escalas se presentan en tres ejes:

a) *Control fonológico general* (el cual reemplaza específicamente la escala anterior, con la *inteligibilidad* -en términos del grado de esfuerzo del interlocutor- como el factor clave para discriminar entre niveles);

b) *articulación de los sonidos* (incluyendo pronunciación de sonidos/ fonemas (*sic*), graduados según *claridad* y *precisión*);

c) *rasgos prosódicos* (entonación, acento y ritmo -aquí, el foco se halla en el empleo de los rasgos prosódicos que transmiten significados en un modo cada vez más *preciso* a medida que se avanza en el nivel, y en la capacidad de *variar énfasis* y *entonación*-).

Por razones de espacio y extensión, a continuación resumimos y adaptamos esquemáticamente los principales rasgos descriptos para cada nivel (las cursivas son nuestras), en las tres dimensiones:

Nivel	Control fonológico general	Articulación de los sonidos	Rasgos prosódicos
C2	Puede emplear el rango completo de rasgos fonológicos en la lengua meta con un <i>alto nivel de control</i> (incluyendo <i>rasgos prosódicos</i> , como <i>acento léxico y de frase, ritmo y entonación</i>), de modo que los detalles de su mensaje son claros y precisos. La <i>inteligibilidad</i> no se ve afectada de ningún modo por rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s.	Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la lengua meta con <i>claridad y precisión</i> .	Puede explotar <i>apropiada y efectivamente</i> los <i>rasgos prosódicos (acento, ritmo y entonación)</i> para transmitir sutiles matices de significado (por ej., <i>diferenciar y enfatizar</i>).
C1	Puede emplear el <i>rango completo de rasgos fonológicos</i> en la lengua meta con <i>suficiente control</i> para asegurar <i>inteligibilidad</i> . Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la LM. Pueden percibirse algunos rasgos en el acento provenientes de otra/s lengua/s, pero no afectan la <i>inteligibilidad</i> .	Puede <i>articular virtualmente todos los sonidos</i> de la lengua meta con un alto grado de control. Generalmente puede <i>autocorregirse</i> si pronuncia <i>erróneamente</i> un sonido de forma perceptible.	Puede producir un discurso oral <i>inteligible</i> y fluido, solo con algunos lapsos ocasionales en su control del <i>acento, ritmo y/o entonación</i> , los cuales no afectan la <i>inteligibilidad</i> o <i>efectividad</i> . Puede variar la entonación y colocar el <i>énfasis correctamente</i>

			para expresar con precisión lo que pretende decir.
B2	Su <i>entonación</i> es generalmente adecuada, coloca el <i>énfasis</i> correctamente y <i>articula sonidos individuales claramente</i> . Su acento tiende a verse influenciado por otra/s lengua/s que habla.	Puede <i>articular claramente una alta proporción de los sonidos</i> de la lengua meta en tramos extensos de su producción. Es completamente inteligible, a pesar de unos pocos <i>errores sistemáticos</i> . Puede generalizar para predecir los rasgos fonológicos de palabras no familiares (por ej., <i>acento léxico</i>), con una <i>precisión</i> razonable (por ej., mientras lee).	Puede emplear rasgos prosódicos (por ej., <i>acento, entonación, ritmo</i>) para reforzar el mensaje que desea transmitir, aunque con <i>alguna influencia</i> de otra/s lengua/s que habla.
B1	Pronunciación generalmente inteligible; puede aproximar <i>entonación y énfasis</i> tanto al nivel de las palabras como de unidades superiores (<i>word and utterance levels</i>). Sin embargo, el acento se ve usualmente influenciado por otras/s lenguas habladas por el aprendiz.	Generalmente es inteligible, a pesar de <i>errores regulares al pronunciar sonidos individuales</i> y palabras con las que está menos familiarizado.	Puede transmitir su mensaje de un modo inteligible, a pesar de una <i>fuerte influencia de otra/s lengua/s</i> que hable sobre el <i>acento, la entonación y/ o el ritmo</i> .
A2	Pronunciación generalmente clara, sobre todo de palabras familiares. Fuerte influencia de otras lenguas habladas por el aprendiz sobre <i>acento, ritmo y entonación</i> .	La pronunciación es generalmente inteligible en la comunicación cotidiana; el interlocutor hace un esfuerzo para entender sonidos específicos. Los errores sistemáticos en la pronunciación de fonemas no impide la inteligibilidad: <i>el interlocutor hace un esfuerzo</i> por reconocer y adaptarse a la influencia que la lengua de base del hablante tiene en su pronunciación.	Puede emplear de modo inteligible los rasgos prosódicos en palabras y frases cotidianas, a pesar de una <i>influencia muy fuerte de otra/s lengua/s</i> que hable sobre el <i>acento, la entonación y/ o el ritmo</i> . Los rasgos prosódicos (por ejemplo, el <i>acento léxico</i>) son adecuados para palabras familiares y estructuras simples.
A1	Puede <i>reproducir correctamente un limitado rango de sonidos/ énfasis (stress)</i> sobre frases y palabras simples y familiares (repertorio limitado de palabras y frases aprendidas)	Puede <i>reproducir sonidos</i> en la lengua meta si es <i>guiado cuidadosamente</i> . Puede articular un número limitado de sonidos; el discurso solo es inteligible si el <i>interlocutor</i> brinda su <i>apoyo</i> (por ej., repitiendo correctamente o elicitando la repetición de nuevos sonidos).	Puede emplear los rasgos prosódicos en un repertorio limitado de palabras y frases, de modo inteligible, a pesar de una <i>influencia muy fuerte de otra/s lengua/s</i> que hable sobre el <i>acento, la entonación y/ o el ritmo</i> ; <i>su interlocutor debe ser colaborativo</i> .

Como puede observarse, a pesar de la discriminación entre los planos segmental y suprasegmental (dada por la existencia de dos ejes diferentes, “Articulación de sonidos” y “rasgos prosódicos”), falta consignar una serie de factores fundamentales, como la

distinción entre sonidos distintivos y no distintivos, lo cual va en consonancia con la falta de precisión en general en lo correspondiente a los segmentos, aspecto que queda ligado a la mayor o menos precisión y claridad en la articulación. El único nivel en el que el descriptor de sonidos segmentales es mayor que el de prosodia es el B1; sin embargo, parte de dicho descriptor remite en realidad a fenómenos suprasegmentales (como el “acento léxico”). En este sentido, y aunque haya ciertas carencias, lo correspondiente a la prosodia se presenta en modo mucho más detallado, especificando criterios como *acento*, *entonación* y *ritmo* y los matices de significado que estos pueden transmitir (por ejemplo, “diferenciar y enfatizar”). Además, es exclusivamente en la prosodia donde se puede observar una mayor graduación (sobre todo entre los niveles A1 y B2), en términos del grado de influencia (*muy fuerte/ fuerte/ algo*) de otra/s lengua/s que habla el aprendiz.

Por otra parte, y dado que en el ítem *Control fonológico general* se repite lo consignado en el *Apéndice 3* -“Rasgos cualitativos del lenguaje oral (expandidos con fonología)”- a lo ya señalado acerca de la prominencia de los rasgos suprasegmentales por sobre los segmentales (lo cual se evidencia particularmente en A2 y B1), puede agregarse el hecho de que sólo se hace referencia explícita a la articulación de sonidos en C1, donde el descriptor remite a un aprendiz que “puede *articular virtualmente todos los sonidos de la lengua meta*” (la cursiva es nuestra). Más allá de la poca precisión del término “virtualmente”, parecería que a esta preeminencia de los rasgos suprasegmentales (sobre todo en niveles básicos) subyace el criterio de que el trabajo con la prosodia debe preceder al trabajo con sonidos segmentales (algo no ajeno a varias de las propuestas presentadas para la enseñanza de la pronunciación, entre ellas las de Lahoz Bengoechea, 2012, p. 112, quien propone reproducir / emular el orden de adquisición de la lengua materna).

En cuanto a los criterios que atraviesan los tres ejes, si bien podemos encontrar como factor común la *inteligibilidad*, es llamativo el hecho de que para los niveles básicos (A1 y A2) el eje está puesto en el *interlocutor*, en términos del “esfuerzo” o “colaboración” que este realiza para comprender las emisiones del aprendiz (ya sea en lo relativo a sonidos específicos o a rasgos prosódicos), en tanto que ya a partir de los niveles intermedios (B1 y B2) el foco está en el *hablante* y en su producción específica (sin mencionarse explícitamente al interlocutor), lo cual se evidencia más en los niveles avanzados (C1 y C2), donde se hace hincapié en el grado de *control* para asegurar la inteligibilidad (en términos de *efectividad*, *claridad* y *precisión*) de su enunciado.

A pesar de las intenciones comunicativas, sigue subyaciendo la idea de *lo correcto por sobre lo adecuado*, como puede observarse en los descriptores para el nivel C1, tanto en rasgos prosódicos (“puede colocar el énfasis *correctamente*”) como en articulación de sonidos (“puede autocorregirse si pronuncia *erróneamente* un sonido”). El criterio de la “pronunciación errónea” de sonidos (*mispronunciation*) también aparece en los niveles A2, B1 y B2, como puede verse en la tabla correspondiente a *Control Fonológico* (CEFR, 2018, p. 136). Otro de los puntos llamativos es que se hace referencia estrictamente a la producción y no a la percepción, que se ve desplazada a unos “descriptores suplementarios” (CEFR, 2018, *Apéndice 9*). En este sentido, como descriptores suplementarios se agregan los correspondientes al “Control Fonológico: reconocimiento de sonidos”, donde se plantea una gradación de los niveles B1 a C2 en términos de dificultad en el reconocimiento de rasgos fónicos correspondientes a diferentes variedades dialectales y sociolingüísticas: mientras que en B1 el aprendiz “puede reconocer que su dificultad está causada por una variedad regional en la pronunciación”, en C2 “puede incorporar conscientemente rasgos relevantes de variedades regionales y sociolingüísticas apropiadamente”. No es menor señalar que las variedades regionales siguen considerándose del nivel umbral en adelante, ya que no se incluyen descriptores correspondientes a los niveles A1 y A2.

3.3. Posibles impactos para la evaluación en ELSE: El caso del CELU

El análisis realizado de los descriptores de esta versión revisada del *Marco* permite relevar una serie de aspectos que pueden tener alto impacto para el CELU en la medida en la que permitan esbozar estrategias que faciliten el abordaje del lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel, siempre y cuando se planteen en términos de *control e inteligibilidad* (por sobre criterios como los de *precisión o corrección*, los cuales, como ya hemos visto, también se consideran en el MCER).

Una estrategia interesante, por ejemplo, sería tomar como base esta organización en tres ejes (*control fonológico/ articulación de los sonidos/ rasgos prosódicos*) ya que, si bien en los descriptores del CELU oral deberían incluirse en un único ítem (actualmente llamado *Pronunciación y entonación* para las grillas analíticas), se podría hacer referencia a esta *visión tridimensional del aspecto fonético-fonológico*. En este sentido, nos parece importante destacar dos posibles líneas de acción:

a) Por una parte, a criterios como el de *control fonológico* (que parece más centrado en la producción y por ende en el hablante) incorporarle los de *esfuerzo* (con eje en el

interlocutor -sin importar si este es nativo o no-) y fundamentalmente el de *inteligibilidad mutua*. Esto podría plantearse en una gradación establecida para los cuatro niveles (básico, intermedio, intermedio alto y avanzado). Es necesario señalar que actualmente el criterio de *inteligibilidad* aparece expresado como *grado de dificultad en la comunicación*, en tanto que la idea de *control fonológico* aparece sugerida en la mayor o menor presencia de *rasgos de la LI u otros rasgos* (también en términos de “dificultades” en el nivel intermedio alto -grillas analíticas- y en las bandas holísticas).

b) En segundo lugar, y en consonancia con el objetivo de hallar un *equilibrio entre los rasgos segmentales y prosódicos*, podría tal vez considerarse renombrar el ítem *Pronunciación y entonación* como *Pronunciación (articulación de sonidos y prosodia)*, de modo de incluir (con un metalenguaje sencillo y accesible a los docentes-evaluadores) no solo la producción de sonidos segmentales, sino de rasgos prosódicos fundamentales como la *entonación*, el *acento* y el *ritmo* (o *tempo*), lo que permitiría refinar la distinción entre *prosodia* y *fluidez* (dado que, como ya hemos visto, solo ciertos aspectos prosódicos son indicadores de fluidez, en la medida en que puedan verse ligados al procesamiento o búsqueda de la información). Discriminar estos aspectos permitirá lograr un mayor equilibrio y redimensionar la evaluación de la *prosodia*, transmisora de *significados derivados* de los códigos básicos y comunes a toda lengua (frecuencia, esfuerzo y producción) a partir de *procesos de metaforización* propios de cada lengua: *significados afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos* (Lahoz-Bengoechea 2012).

Queda pendiente la cuestión de la *percepción* (correspondiente a los “descriptores suplementarios” del CFER 2018) en la evaluación oral. Somos conscientes de que los criterios de evaluación se basan en lo que el evaluador puede inferir de lo percibido por el evaluado a partir de pautas que surgen de la misma interacción en el momento del examen (fundamentalmente, del *feedback* que recibe por sus intervenciones, como ocurre en toda comunicación cotidiana). Este es un punto que supera ampliamente al CELU y que se puede pensar desde y para la evaluación de la oralidad en general.

4. A modo de conclusión... desafíos pendientes

Además de la inclusión en los descriptores del CELU en términos de inteligibilidad, otro desafío a tener en cuenta es el interrogante acerca de si corresponde o no incluir la discriminación de los sonidos/ rasgos distintivos/ no distintivos, dado que en efecto se está evaluando la *competencia fónica*, la cual incluye tanto el aspecto fonético como el fonológico, fundamental desde una perspectiva que, como hemos señalado, prioriza la

inteligibilidad por sobre la corrección. La pregunta puntual es si en la noción de *inteligibilidad* o *intercomprensión mutua* ya estaría incluida esta doble dimensión (fonético-fonológica); en caso de incluirla, por supuesto, debería hacerse, como ya hemos señalado, en un lenguaje sencillo y accesible al docente-evaluador. Esto nos lleva plantearnos una serie de líneas de acción, tanto desde la docencia como desde la evaluación.

I) Desde la *perspectiva del docente*, se torna prioritario:

a) Dar impulso a la *formación docente* en el área.

b) Revalorizar la propia *norma*.

c) *Didactizar* algunos conceptos que ayuden a entender el componente prosódico: *sílaba tónica, sílaba átona, grupo rítmico, grupo fónico, sinalefa, funciones demarcativa e integradora de la entonación, etc.*

d) Preparar a los docentes para su mayor desafío, consistente en motivar y guiar a los estudiantes alóglotas en sus inferencias (estimulación y desarrollo de *estrategias de tipo metacognitivo*), incentivando procesos de *autorregulación* de su aprendizaje (*auto-observación/ monitoreo* del propio desempeño y de las reacciones propias y de terceros), para determinar qué aspectos requieren de un mayor ajuste (Laskey y Hetzel, 2010).

e) Revalorizar las *tareas formales con perspectiva comunicativa* (sin temor, ya que los resultados dejan en claro que poner el “foco en la forma” es mejor que no poner ningún tipo de foco, sobre todo cuando el objetivo final es el de lograr *fluidez e inteligibilidad*). En relación con ello, es necesario pensar en estrategias posibles tanto para las fases de planificación como de implementación (Pacagnini, 2017b, 2019).

II) Desde la *perspectiva de la evaluación*, es necesario:

a) Continuar revisando y *refinando los descriptores de evaluaciones orales*, buscando *equilibrio entre factores segmentales y suprasegmentales*, e incorporando aspectos positivos observados en el MCER, priorizando grado de inteligibilidad por sobre grado de corrección.

b) Trabajar con los propios *filtros fónicos del docente/ evaluador*, que pueden afectar la percepción (y detección de dificultades fonético-fonológicas) de la interlengua de los aprendices (Pacagnini, 2014).

Somos conscientes de que todo ello constituye un desafío, en la medida en que requiere *flexibilidad y versatilidad* por parte de los docentes y evaluadores de ELSE, pero nos estimula a continuar adelante en la elaboración de iniciativas para la *enseñanza* y la

evaluación de la pronunciación (que incluyan y prioricen los aspectos prosódicos) *integradas al resto de las competencias* en el aula de ELSE.

6. Bibliografía

- Carbó, C., y Llisterri, J. (2003). "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", en ELUA, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, N°17, pp. 161-180.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, UK: CUP.
- Consejo de Europa (2001, trad. 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Isaacs, T. (2009). "Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation Instruction", en *TESL Canada Journal*, Vol 27 n°1, pp. 1-12.
- Lennon, P. (2000): "The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency", en Riggenbach, H (ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 25-42). Michigan, USA: The University of Michigan Press.
- Laskey, M. y Hetzel, C. (2010). "Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner", en *ERIC Search Education Resources*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED5511589.pdf>
- Levis, J. (1999). "Intonation in theory and practice, revisited". En *TESOL Quarterly*, 33, pp. 37-63.
- Pacagnini, A. (2011). "¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE?" en *Actas del VI Coloquio CELU. De la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística*. Recuperado de www.celu.edu.ar
- Pacagnini, A. (2013). "La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos", en Martínez Vázquez, J, y Alén, S. (Eds.) *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, 82-115. Buenos Aires, Argentina: Ed. USAL.
- Pacagnini, A. (2014). "Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica", en *RASAL 2013*, pp. 63-80.
- Pacagnini, A. (2017a) "¿Qué factores actúan como 'filtros' en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU", en Pacagnini, A. (Comp.) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (pp. 89-98). Viedma, Argentina: UNRN.
- Pacagnini, A. (2017b). "El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas", en Pacagnini, A. (Comp.) *Dossier La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE, Signos ELE*, N° 11, pp.1-19.
- Perea Siller, F. (2018). "Enseñanza del componente fonético-fonológico", en M. Martínez y Zamorano, A. (Eds.) *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular (II). Enseñanza de los componentes lingüísticos* (pp. 13-42). Madrid, España: EnCLAVE/ELE.
- Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid, España: Gredos.