

Ana Pacagnini es Doctora en Letras (UBA). 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 Lengua Segunda y Relaciones Paratácticas e Hipotácticas* (UNRN), y dicta *Fonética y Fonología en ELSE* en la Especialización en Enseñanza de ELSE (UNLP) y en el Programa de Capacitación Docente en ELSE (LAB-UBA), y es Representante Académica por la UNRN ante el Consorcio ELSE-CELU y miembro de la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE-CELU dentro del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

## ¿Qué percibimos cuando evaluamos la pronunciación? acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores en el examen CELU

*Pacagnini, Ana M.J.<sup>1</sup>*

Este artículo se propone profundizar en el abordaje de la problemática de la evaluación de la interlengua fónica, partiendo de algunos análisis previos (Pacagnini 2007, 2013, 2014 y 2016), en particular acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores del examen CELU<sup>2</sup> en el ítem *Pronunciación y Entonación*. En este sentido, a partir de la revisión de algunos análisis sobre el lugar de la percepción fónica en la adquisición y evaluación de una LE (los cuales estudian los fenómenos que aparecen en la interlengua fónica desde la perspectiva de la LM de los aprendientes, sobre la base de conceptos como los de “filtro perceptivo”, “sordera fonológica”, “interferencia fonética” y “clasificación equivalente”), en Pacagnini (2013, 2014) hemos señalado la importancia de 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. Desde la perspectiva del evaluador de un examen como el CELU (que se propone evaluar la competencia fónica del mismo modo en que se da en la comunicación cotidiana, o sea, integrada al

---

<sup>1</sup> Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza. Escuela de Humanidades y Estudios Sociales. Sede Andina. Universidad Nacional de Río Negro- Argentina. Correo electrónico: [apacagnini@unrn.edu.ar](mailto:apacagnini@unrn.edu.ar).

<sup>2</sup> *Certificado Español Lengua y Uso*, del Consorcio Interuniversitario Argentino.

resto de las competencias lingüísticas y pragmáticas), esta categorización cobra especial importancia al momento de interpretar los descriptores de evaluación para asignar un nivel de proficiencia. En esta oportunidad, nos proponemos continuar con la investigación realizada a partir de un nuevo corpus de audios del CELU oral, del que relevaremos una serie de exámenes en los que se observa un desfase importante entre el nivel asignado en el área de *Pronunciación y Entonación* y el otorgado en otras áreas (adecuación gramatical, léxico, etc.).<sup>3</sup>

Palabras clave: evaluación, interlengua fónica, pronunciación, entonación, examen CELU

## 1- Introducción. Hacia una propuesta de clasificación de los fenómenos de interlengua fónica

En la presente comunicación nos proponemos abordar la problemática de la evaluación de la pronunciación, partiendo 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” (Flege 1987, 2001, 2008, 2010) y “sordera fonológica” (Dupoux *et al* 2001, 2008, 2010), en los que subyacen las nociones de “interferencia” y “transferencia negativa”.

En Pacagnini (2014a), hemos considerado 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), 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”.

Así, postulamos la siguiente clasificación:

---

<sup>3</sup> Intentaremos determinar cuáles de estos aspectos son tenidos en cuenta por los evaluadores y por los interlocutores en las planillas analíticas y holísticas, respectivamente.

- 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] en un hablante de portugués brasileño que estudia español: [aʃudan<sup>1</sup>cia] *ayudantía*, [komprome<sup>1</sup>cido] *comprometido*, [la<sup>1</sup>cina] *Latina*, por palatalización de [t] ante vocal alta [i])<sup>4</sup>.
- 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 de un estudiante anglófono,<sup>5</sup> las cuales pueden resultar casi inaudibles).
  - iii) **Sonidos diferentes a los de la L1 pero inexistentes en la L2** (por ejemplo, el uso de la vibrante retrofleja [ɾ] en una estudiante germanófono<sup>6</sup>).

Dentro de cada una de estas categorías hemos señalado la necesidad de 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) o al **nivel fonológico** (es decir, que directamente interfieran en la inteligibilidad del discurso). 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.

Consideramos que manejar una categorización de este tipo cobraría una especial importancia tanto desde la perspectiva de la enseñanza como de la evaluación de la pronunciación. Por una parte, permitiría una mejor interpretación por parte de los docentes de LE de los fenómenos percibidos, facilitando el trabajo en el aula; por otra, permitiría refinar los descriptores de evaluación para asignar un nivel de proficiencia en esta área.

---

<sup>4</sup> Véase nota 11.

<sup>5</sup> Al respecto, véanse los ejemplos dados en Pacagnini (2014a: 73).

<sup>6</sup> Ídem nota anterior.

Por ejemplo, en el caso del CELU, en Pacagnini (2014a) hemos señalado la importancia de 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.

Por otra parte, creemos fundamental **la necesidad de revisar la categoría de sonidos que pueden sonar como “nativos” o “iguales” entre dos lenguas distintas**, dado que consideramos que todos los sonidos de una L2 son en cierta medida “nuevos” por hallarse siempre en una distribución diferente. En este sentido, y basándonos en dicha inconmensurabilidad, postulamos que **todos son sonidos “no nativos”**, y que, a lo sumo, podrían considerarse “similares” entre sí.

2- Corpus seleccionado y análisis de los datos. ¿Cuáles son los factores considerados relevantes en la evaluación de la pronunciación?

Con el objeto de determinar cuáles son los aspectos evaluados en relación con la pronunciación, nos hemos propuesto analizar un corpus conformado por exámenes orales del CELU (tomando en consideración las 3 tareas asignadas: presentación de los candidatos, interacción a partir de una lámina y *role-playing*).

En una primera instancia, relevaremos los factores consignados por los evaluadores, tanto en las planillas analíticas como en las holísticas; luego (ver §3) tomaremos un corpus más restringido de exámenes y daremos cuenta de los fenómenos de interlengua observados de acuerdo con la taxonomía presentada más arriba.

Hemos partido de una muestra constituida por veinticinco exámenes orales (que incluye los audios y sus correspondientes planillas holísticas y analíticas), tomados entre 2011 y 2014, en los cuales los candidatos han obtenido un puntaje inferior a 2 en el ítem *Pronunciación y Entonación*.

### **Clasificación de los exámenes analizados en relación con la L1 del candidato:**

<b>L1 del candidato</b>	<b>Número de exámenes analizados</b>
Inglés (EEUU)	10
Francés	4
Portugués brasileño	4
Chino	3
Árabe (variedad Najdi)	2
Alemán	1
Danés	1
<b>Total de exámenes analizados:</b>	<b>25</b>

En cuanto a los niveles adjudicados, la mayoría (13) obtuvo un nivel intermedio, 11 obtuvieron un nivel básico (sin certificación) y solamente un candidato (de nacionalidad china) no alcanzó el nivel básico.

El análisis de nuestro corpus nos ha permitido corroborar lo presupuesto respecto de la relación que se puede observar entre “pronunciación y entonación” y “fluidez” (ya analizada en Pacagnini 2015 y 2016): en tanto el criterio para “corregir” lo referido al ítem “Pronunciación y entonación” se basa casi exclusivamente en “marcas/ rasgos de la L1” (19 exámenes), tres no especifican (no realizan comentarios sobre P y E en las planillas) y sólo en tres exámenes se hace referencia a “marcas/ rasgos que dificultan la comprensión” (“problemas de interlengua”)

A continuación, se brindan algunos ejemplos de lo consignado por los evaluadores:

“Se dificulta la comprensión por pronunciación, y también interferencias” (Planilla Holística, 112/1-1110. L1: Danés. Nivel obtenido: Intermedio).

“No percibe problemas léxicos o de pronunciación” (Planilla Analítica, 112/1-1157. L1: Inglés. Nivel obtenido: Intermedio).

“Su pronunciación presenta interferencias de la L1 es decir, realiza algunos sonidos asociado(s) (a) la escritura y cómo se leería en portugués. No maneja la pronunciación de la /r/; vacila en su pronunciación, a veces realiza bien y otras no” (Planilla Analítica, 212/7-3. L1: portugués. Nivel obtenido: Básico).

“Hay tantas interferencias en su pronunciación de la L1 que por momentos se tiene la sensación (de) que habla portugués” (Planilla Holística, 213/13-1, L1 portugués. Nivel obtenido: Intermedio)<sup>7</sup>.

Sólo hemos hallado dos exámenes (sobre 25) en los que se releva el factor “entonación” (en términos de expresividad), los cuales consignamos a continuación:

“Entonación poco expresiva” (EUAP15-2-6. L1: Inglés. Nivel obtenido: Básico)

“Muy expresiva la entonación. Sin embargo, tiene bastantes marcas de su L1, lo cual a veces dificulta la comunicación. Se entrecorta mucho el mensaje por momentos.” (213-22-3. L1: Inglés. Nivel obtenido: intermedio (si bien hubo desacuerdo entre la planilla analítica y la holística, aspecto sobre el cual volveremos en §3).

En el resto de los exámenes (excepto en uno en donde se transcriben ciertos desplazamientos acentuales “terapia” “álcohol” -sic-) no se hace referencia a aspectos prosódicos (en los casos en los que se transcriben algunos ejemplos, siempre se trata de elementos segmentales, vibrantes, vocales, palatales, etc.). Veremos algunos ejemplos en el apartado siguiente.

3- Acerca del nivel obtenido en *Pronunciación y Entonación*: diferencias respecto del resto de las áreas evaluadas. Algunos ejemplos.

Por razones de espacio, tomaremos algunos de los casos observados de entre aquellos que han obtenido un nivel más bajo en *Pronunciación y Entonación* (P y E) que en las otras áreas evaluadas (Pacagnini 2007)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Este examen se analiza más en detalle en §3.

<sup>8</sup> En Pacagnini (2007) hemos analizado el problema de la interlengua fónica y las diferencias de ‘estadio’ con la interlengua en los otros componentes lingüísticos, concluyendo que, por lo general, la competencia fónica se corresponde con un nivel más bajo del adjudicado en otras áreas, como la gramática y el léxico.

Hay un total de 13 casos que han obtenido la calificación “Intermedio” en el oral a pesar de tener 2 puntos en P y E.

Entre ellos, hay tres casos llamativos: a) un Intermedio Alto (que solamente obtuvo 2 en P y E, 113-3-15, L1 inglés); b) un caso de disparidad entre planillas analítica (donde la evaluadora consideró que el nivel de desempeño general del candidato correspondía a un nivel Básico) y holística ( la interlocutora lo calificó como Intermedio), y que finalmente obtuvo Intermedio (Examen 213/22-23, L1 inglés); y c) un caso que obtuvo 2 en P y E, *Adecuación gramatical y Léxico*, pero 4 en *Fluidez* y 5 en *Objetivo e Interacción* (113/22-15, L1 francés).

L1 del alumno evaluado	Nivel adjudicado en “Pronunciación y entonación”	Observaciones	Nivel total obtenido en evaluación oral
Danés	2 (Básico)	<b>Ejemplo de sonido segmental</b> (vibrantes retroflejas) <b>no esperado por la L1 del candidato (rasgo no propio de la L1</b> –lo esperado sería una vibrante uvular faringeal, propia de la L1 del candidato- <b>ni de la L2</b> –vibrante alveolar, ni simple ni múltiple-): [univeʀs <sup>i</sup> ˈɖɑɖ] <i>universidad</i> , [ˈkɔːɾɖɔba] <i>Córdoba</i> ; [isˈtʰoɹja] <i>historia</i> . Esto se da en la primera parte del examen (ritmo lento). Luego se observan cada vez más “ <b>interferencias</b> ” de <b>sonidos segmentales “similares” a los de la L1</b> , que corresponderían a un <b>nivel más bajo</b> del adjudicado en el examen oral: [ˈpeʀos] <i>perros</i> , [ˈkaʀo] <i>caro</i> , [ˈpaʒabos] <i>pájaros</i> , [veteʀanʒaʒaˈnaʒjo] <i>veterinario</i> . Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 3 (intermedio) en “fluidez”.	Intermedio
Inglés (E.E.U.U.) <sup>9</sup>	2 (Básico)	<b>Ejemplo de “interferencias” de sonidos segmentales “similares” a los de la L1</b> , que corresponderían a un <b>nivel más bajo</b> del adjudicado en el examen oral: a veces se observan vocales tan breves o relajadas –generalmente cerradas- que casi parecen elisiones [ɾˈalˈmente] <i>realmente</i> ; otras veces, hay apertura vocálica ([kɔltoˈɹal] <i>cultural</i> , [emˈbjɛɹno] <i>invierno</i> , [ˈmɔɹ] <i>muy</i> ); las vibrantes se pronuncian casi siempre como	Intermedio (Básico en planilla analítica, Intermedio en holística)

<sup>9</sup> Es de destacar el caso de otra candidata anglófona (también de EEUU) con fenómenos de interlengua fónica similares (sobre todo aperturas vocálicas y vibrantes retroflejas [ˈkɔʀso] *curso* [kɔlˈtuʀa] *cultura* que, sin embargo, no obstaculizaban la comprensión) que obtuvo un Intermedio Alto (por tener 5 en *Objetivo e Interacción* y *Fluidez*, y 3 en *Adecuación gramatical y Léxico*).

		retroflejas ([ʀ]): [a'βuʀo] <i>aburro</i> , [ʀʀutas] <i>rutas</i> . Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 3 (intermedio) en “fluidez”.	
Inglés (EEUU)	2 (Básico)	<b>Ejemplo de sonido segmental</b> (uvularización de la vibrante) no esperado por la L1 del candidato ( <b>rasgo no propio de la L1 ni de la L2</b> ): [ʀɪkɔ'ʀɛʀ]	Intermedio
Portugués (Brasil)	2 (Básico)	<b>Ejemplo de “sordera fonotáctica”</b> (Dupoux 2008, 2010a): epéntesis de la vocal [i] después de consonantes en posición de coda, <sup>10</sup> que podría verse como “interferencia” de la L1 del candidato: [boli'sita] <i>bolsita</i> [subi'mundos] <i>submundos</i> (también aparece una vocal epentética no esperada: [po'dere] <i>poder</i> ). Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 3 (intermedio) en “fluidez”. En ambas planillas se consigna el factor “velocidad” como un factor problemático para la comprensión. <sup>11</sup> Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Francés (candidata belga) <sup>12</sup>	3 (Intermedio)	<b>Ejemplo de “sordera fonotáctica”</b> (epéntesis vocálicas-(Dupoux 2008, 2010a), que no sería lo esperado por la L1 de la candidata ( <b>rasgo no propio de la L1 ni de la L2</b> ): [paʀakti'kaʀ] <i>practicar</i> , [koʀo'ðiðas] <i>corridas</i> (hay alternancia entre [ʀ] y [ð]: [ʀtoʀo] por [ʀtoðo]). Obtuvo 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Francés	2 (Básico)	<b>Ejemplo de “sordera suprasegmental”</b> (Dupoux 2008, 2010a), con transferencia directa de las curvas entonacionales y esquemas acentuales de la L1 (por ej., [se'lu] <i>celu</i> , [kla'βo] <i>claro</i> ). Obtuvo 5 (avanzado) en “objetivo e interacción” y 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio

Si bien en nuestro análisis tenemos en cuenta algunos criterios de clasificación (como el de “filtro perceptivo”) compatibles con conceptos como la sordera “fonológica”, a diferencia de lo que sostienen algunos autores (como Dupoux), consideramos que un

<sup>10</sup> Cfr. Bassols Brisolana (2011: 168).

<sup>11</sup> Es llamativo que en la planilla analítica se señale que son “los sonidos ‘r’ y ‘d’ -sic- lo que hace que se dificulte la comprensión”, cuando al escuchar el examen las interferencias de L1 que producen ininteligibilidad por momentos se perciben en la palatalización de [t] (sobre todo) ante vocal alta (palatal) [i]: [aʃudan'cia] *ayudantía*, [komprome'cido] *comprometido*, [la'cina] (*América*) *Latina*.

<sup>12</sup> Este examen ya fue analizado en Pacagnini (2014a: 73).

entrenamiento fónico sistemático sí puede tener muy buenos resultados en aprendientes adultos. Se podría tomar como ejemplo el caso de los dos candidatos arabófonos. Ambos, de la misma procedencia (eran saudíes, hablaban la variedad Najdi, y llegaron a la Argentina sin conocimientos previos de español) y del mismo nivel educativo (cursaban la misma maestría en el Instituto Balseiro), rindieron los exámenes CELU 212 y 113. Uno de ellos (113/27-1), que había trabajado en clase de español la alternancia entre las bilabiales sorda y sonora (/p/ /b/), logró superar esta dificultad (entre otras) y obtener un nivel intermedio en el examen oral, a diferencia del otro (212/27-2), 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 'peɾ], [ba 'ʕaɾ] por [pa 'ʕaɾ], etc.

#### 4- Conclusiones preliminares

Tal y como hemos señalado más arriba, en nuestro análisis de las planillas de los evaluadores hemos observado una simplificación de los fenómenos percibidos en P y E limitándolos a “marcas de la L1”.

Esto parecería deberse a que, en líneas generales, tanto en la enseñanza como en la evaluación de ELSE, sigue habiendo una tendencia a clasificar los fenómenos de interlengua fónica desde el punto de vista de la “transferencia negativa” (es decir, desde los rasgos de la L1). Por ello, creemos que es necesario seguir trabajando sobre la taxonomía aquí propuesta a fin de refinarla (sobre todo en lo referente a los “sonidos iguales a los nativos”, dada la inconmensurabilidad existente entre dos lenguas distintas), con el objeto de adaptarla para su transmisión a los docentes de ELSE, considerando tanto una posible transposición didáctica al trabajo en el aula como la utilidad que podría tener en futuros descriptores de evaluación para el área de *Pronunciación y Entonación*.

#### Referencias bibliográficas

Asociación de Academias de la lengua Española y Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Madrid, Espasa, S.L.U.  
Consejo de Europa 2003. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Editorial Anaya.

- Bassols Brisolará, L. (2011). "A Interferência do Sistema Consonantal Português no Uso do Espanhol", en: *Signum, Estudos da Linguagem* 14/2. 165-182.
- 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. et al. (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. y 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".
- Recuperado de:  
[http://www.lscsp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux\\_summary\\_phonological\\_deafnesses.pdf](http://www.lscsp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf)
- Ellis, N. (1996). "Sequencing 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>
- \_\_\_\_\_ (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.
- \_\_\_\_\_ (2014a). "Acercas de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica", en: *RASAL* 2013.63-80.
- \_\_\_\_\_ (2014b). "La clasificación de fenómenos de interlengua fónica en la evaluación de dominio de ELSE: el caso del CELU", en *Actas de V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, UNLP.  
 En: <http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/v-jornadas/actas-2014>
- \_\_\_\_\_ (2017a). "Hacia una clasificación de los fenómenos de interlengua fónica en aprendices de ELSE", en *Literatura-Lingüística: Investigaciones en la Patagonia IX*. Comodoro Rivadavia: Edupa, Colección ILLPAT, 438-444.
- \_\_\_\_\_ 2017b. "¿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*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Libro digital, epub. Congresos y Jornadas. 1a edición, 89-98.

Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

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