

Los descriptores fonético-fonológicos en el volumen complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE

Ana María Judith Pacagnini
Universidad Nacional de Río Negro- EHyES, CELLAE
apacagnini@unrn.edu.ar

Resumen

Este trabajo se propone analizar la nueva escala analítica para el área fonético-fonológica presentada en el volumen complementario del MCER (2018)¹ y su impacto para la evaluación de la pronunciación en ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera), desde una perspectiva tridimensional que integre el control fonológico general, la articulación de sonidos y la prosodia. Para ello, cotejaremos esta actualización del MCER con la versión española de 2002 y su ampliación en el PCIC (2007),² a fin de, en una segunda instancia, proponer estrategias que permitan redefinir el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio para evaluar y asignar nivel de desempeño.

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, 2019), tanto en la enseñanza como en la evaluación de la pronunciación en ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) 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 examen CELU³ (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

¹ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: volumen complementario con nuevos descriptores* (Consejo de Europa): <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

² *Plan Curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

³ Certificado de Español, Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino. www.celu.edu.ar

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 exámenes de español que evalúan competencias integradas (como el CELU), en el presente trabajo⁴ 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 *Plan Curricular del Instituto Cervantes* de 2007), y procuraremos presentar una serie de estrategias que permitan refinar el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel, fundamentalmente en términos de *inteligibilidad*.

2. Adaptaciones del *Marco común europeo* al español. ¿Qué lugar ocupa la competencia fónica en la versión española (MCER 2002) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC 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*⁵, se propone “desarrollar y fijar los Niveles de Referencia para el español” según las recomendaciones propuestas por el Marco.

De acuerdo con el MCER (traducción al español de 2002, §5.2.1.4), la *competencia fónica* comprende tanto elementos segmentales (fonemas, alófonos, rasgos fonéticos) como suprasegmentales (estructura silábica, ritmo, acento y entonación). Su dominio ha sido descrito de la siguiente manera:

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);

⁴ Este trabajo forma parte de la investigación enmarcada en el Proyecto PI-UNRN-40B729: *Relaciones entre enseñanza/aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2: enfoques metodológicos y aplicaciones en contextos mono y plurilingües*.

⁵ Véase http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

-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 (MCER, 2002, §5.2.1.4)

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*)⁶ ha sido complementada en parte por el PCIC en 2007 con nuevos aspectos del nivel fónico fundamentales para la didáctica, como el concepto de *base articulatoria*.⁷ 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), si bien la versión actual del PCIC representa un gran avance respecto de la de 1994 (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), no discrimina matices en el inventario correspondiente a “pronunciación”, donde 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). 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

⁶ Respecto de la noción de *inteligibilidad* (en sentido amplio y estricto) y su relación con la *comprensibilidad* (*comprehensibility*), véase Isaacs (2014, pp. 145-146).

⁷ Por *base articulatoria* entendemos los hábitos y características acústicas que afectan a todos los elementos del plano de la expresión de una lengua, 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, p. 3-8) realiza una descripción detallada de la base articulatoria del español.

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: *lo-sábados* “lo[s]ábados”). Los rasgos suprasegmentales se ven bastante relegados: solo en los niveles más altos (C1 y C2) se presenta como importante la entonación en la lectura. En este sentido, y como destacamos en 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
- [Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm)

Dicha “unificación” de las variedades hispanoamericanas y peninsulares 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*. En particular, se correlacionan las pausas con las estructuras sintácticas, estableciéndose correspondencias entre grupos fónicos y grupos sintácticos (niveles A1/ A2); asimismo, se hace hincapié en la correspondencia entre la distribución de las pausas y la estructura sintáctica e informativa (niveles B1/ B2). En lo referido a C1/ C2, por otra parte, se consideran algunos usos paralingüísticos (en relación con la carga emocional, por ejemplo), proponiendo matices que parecerían entrar en contradicción con la homogeneización de los patrones entonativos (peninsulares vs. americanos) señalada más arriba.

Este tipo de simplificaciones y contradicciones en relación con los abordajes didácticos de la pronunciación la han convertido en el verdadero “talón de Aquiles” de las corrientes comunicativas. Considerada casi “inmune” a todo intento pedagógico, se la ha mantenido “oculta detrás de una puerta y fuera de vista”,⁸ y, como una suerte de

⁸ “Pronunciation is suffering from the ‘Cinderella syndrome’ -kept behind doors and out of sight” (Celce Murcia *et al.*, 1996, p. 323).

Cenicienta, “excluida 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 verdadero “divorcio” existente entre la investigación en el área de entonación y la enseñanza de L2, lo cual ha tenido drásticas repercusiones en la elaboración de materiales didácticos. Obviamente, esta falencia en relación con la pedagogía de la entonación ha afectado también a otras áreas de la pronunciación. Ante este panorama, es innegable el beneficio que conllevaría una mayor colaboración entre investigadores, docentes, evaluadores y redactores de materiales de L2.

En este contexto, una revisión del componente fónico como la que se ha propuesto realizar el volumen complementario al MCER de 2018 genera altas expectativas. Abordaremos el tema en el apartado siguiente.

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

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

Un primer aspecto a destacar del volumen complementario de 2018 es la eliminación de toda referencia al *modelo nativo* (el cual, como hemos visto en el apartado anterior, también había tenido un alto impacto en el PCIC de 2007). Esto se anuncia explícitamente en el *Apéndice 7* (p.223),⁹ donde se señalan los cambios para los descriptores específicos de 2001. De este modo, esta nueva versión se propone reemplazar el adjetivo “nativo” por “natural” (para comprensión auditiva en C2), y a los “hablantes nativos” por “hablantes de la lengua meta”, por “otros hablantes” o bien por “otro hablante competente” (en el descriptor correspondiente a *conversación*, para el nivel B2).

En este sentido, si bien sigue la línea de 2001 (§1.3) presentando al aprendiz como un *actor social* (cuya finalidad ya no se reduce al “dominio” de lenguas aisladas, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental), el volumen complementario se propone una reforma más profunda, la cual se evidencia en esta serie de modificaciones propuestas en el *Apéndice 7*. Como se señala expresamente en el apartado donde se hace referencia a las etapas del proyecto (p. 47), el área fonético-fonológica es la que ha sufrido más cambios, por considerarse “la escala menos exitosa” de los descriptores originales.¹⁰ De hecho, en la versión de 2001, la escala fonológica era el único descriptor

⁹ Dado que aún no hay una versión oficial del volumen complementario en español, la traducción y adaptación es nuestra.

¹⁰ En efecto, la cuasi exclusión de la pronunciación en el MCER de 2001 ya fue observada por Isaacs (2014, p. 147), quien, parafraseando a Levis (2006, p. 245), advertía acerca del riesgo de que se convierta en un “factor imperceptible” en la evaluación de L2.

del MCER para el cual (si bien de manera implícita) se había adoptado la norma nativa como rectora. Así (en línea 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* del volumen complementario (pp. 171-172), donde se describen los rasgos cualitativos del lenguaje oral, se destaca como novedad que estos descriptores han sido ampliados en el área fonético-fonológica sobre la base de tres líneas prioritarias:

- 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 A1, como la posibilidad de “reproducir” un limitado rango de sonidos);
- c) un *enfoque contrastivo “débil”* (Pose, 2017), con eje en la L1 del aprendiz (aunque sin mencionarla expresamente).

De acuerdo con este último aspecto, el hablante de un nivel A1 puede ser entendido con algún esfuerzo por interlocutores “acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico implicado”, mientras que 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 volumen complementario), 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, en el *Apéndice 3* (pp. 171-172) se presentan los siguientes descriptores, que traducimos y adaptamos esquemáticamente a continuación (las cursivas son nuestras):

Apéndice 3 (Volumen complementario MCER, 2018)

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</i>

	sonidos 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>accento, 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).

Ahora bien, es necesario destacar que el volumen complementario ha avanzado positivamente en la *delimitación entre prosodia y fluidez* (ya que casi todo lo referente a los rasgos suprasegmentales ha pasado al área fonológica, exceptuando algunas referencias a las pausas y al *tempo*). En este sentido, en el apartado correspondiente a las *competencias pragmáticas* (p. 144), se describe a la *fluidez* como:

- 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.

En la determinación del grado de fluidez, se observa como prioritario el criterio prosódico, fundamentalmente en términos de *tempo* y, sobre todo, de *pausas* (de manera gradual: “muchas” en A1, “pocas perceptibles” en B2), si bien el motivo principal de las mismas se adjudica a la “búsqueda de estructuras o léxico” (*Apéndice 3*, pp. 171-172), o a “la necesidad de precisar las palabras exactas para expresar los pensamientos o encontrar un ejemplo o explicación apropiados” para el nivel C2 (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 -Pacagnini 2017a-).

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

Aun cuando el volumen complementario valora positivamente la descripción del MCER 2001 (§5.2.1.4) como clara, completa y lo suficientemente amplia en lo relacionado con el abordaje fonológico en enseñanza de L2, no deja de remarcar 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 -MCER 2018, p. 134-). En virtud de ello, esta nueva versión se propone reemplazar estas escalas por otras en las que prime el “control fonológico”, lo cual, como hemos señalado en el apartado anterior, antepone el criterio de *inteligibilidad* por sobre el del *modelo del hablante nativo ideal* (que enfatizaba 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 aquellos rasgos 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 (la traducción al español y las cursivas son nuestras), en las tres dimensiones:

Control fonológico general (Volumen complementario MCER, 2018)

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., diferenciar y enfatizar).
C1	Puede emplear el <i>rango completo de rasgos</i>	Puede <i>articular virtualmente todos los</i>	Puede producir un discurso oral <i>inteligible</i>

	<p><i>fonológicos</i> en la lengua meta 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.</p>	<p><i>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.</p>	<p>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.</p>
B2	<p>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.</p>	<p>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).</p>	<p>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.</p>
B1	<p>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.</p>	<p>Generalmente es inteligible, a pesar de <i>errores regulares al pronunciar sonidos individuales</i> y palabras con las que está menos familiarizado.</p>	<p>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>.</p>
A2	<p>Pronunciación generalmente clara, sobre todo de palabras familiares. Fuerte influencia de otras lenguas habladas por el aprendiz sobre <i>acento, ritmo y entonación</i>.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
A1	<p>Puede <i>reproducir correctamente un limitado rango de sonidos/ énfasis (stress)</i></p>	<p>Puede <i>reproducir sonidos</i> en la lengua meta si es <i>guiado cuidadosamente</i>.</p>	<p>Puede emplear los rasgos prosódicos en un repertorio limitado de</p>

	sobre frases y palabras simples y familiares (repertorio limitado de palabras y frases aprendidas)	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).	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</i> , la <i>entonación</i> y/ o el <i>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 menor precisión y claridad en la articulación. El único nivel en el que el descriptor de sonidos segmentales es más exhaustivo que el referente a la 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 la 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 mención explícita del 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 la perspectiva comunicativa asumida, en estos descriptores aún subyace el criterio de *corrección* por sobre el de *adecuación*, como puede verse en lo estipulado para el nivel C1, tanto en lo correspondiente a *rasgos prosódicos* (“puede colocar el énfasis *correctamente*”) como a *articulación de sonidos* (“puede autocorregirse si pronuncia *erróneamente* un sonido”). En este último eje, el parámetro de corrección (bajo la idea general de “errores en la pronunciación de sonidos”) se extiende a los niveles A1-B2.

Otro de los puntos llamativos de esta propuesta es la referencia estricta a la producción y no a la percepción, la cual se ve desplazada a unos “descriptores suplementarios” (*Apéndice 9*, p. 229). En este sentido, como “suplementarios” se agregan los descriptores 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 (B1) 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 Certificado Español Lengua y Uso (CELU)

El análisis realizado de los descriptores de esta versión revisada del *Marco* nos ha permitido relevar una serie de aspectos de alto impacto para un examen de desempeño como el CELU, en particular para la formulación de estrategias de abordaje del lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel en términos de *control e inteligibilidad* (por sobre criterios como los de *precisión o corrección*, los cuales, aunque más solapados, también aparecen en el volumen complementario, como hemos visto en el apartado anterior).

Una primera estrategia posible consistiría en tomar como base esta organización en tres ejes (*control fonológico/ articulación de los sonidos/ rasgos prosódicos*). Si bien las grillas analíticas del CELU oral contemplan un único ítem (actualmente llamado *Pronunciación y entonación*), creemos que es viable integrar esta *perspectiva tridimensional del aspecto fonético-fonológico* a las rúbricas de evaluación. En este sentido, nos parece importante destacar dos posibles líneas de acción:

a) Por una parte, a un criterio como el de *control fonológico* (que parece más centrado en la producción y por ende en el hablante) incorporarle el 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 en las rúbricas del CELU el criterio de *inteligibilidad* se expresa como *grado de dificultad en la comunicación*, en tanto que la idea de *control fonológico* se sugiere en la mayor o menor presencia de *rasgos de la L1 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*). Ello permitiría refinar la distinción entre *prosodia* y *fluidez*, especificando qué 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)¹¹ 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 MCER 2018) en la evaluación oral. Somos conscientes de que los criterios de evaluación se basan en las inferencias del evaluador

¹¹ Gussenhoven (2004) propone tres códigos biológicos para el comportamiento prosódico: a) el código de *frecuencia* (Ohala 1983, 1984) que, basado en el tamaño fisiológico, opone lo bajo y lo alto (lo cual se interpreta lingüísticamente como la diferencia entre aserciones, interrogaciones, (in)certidumbre, etc.); b) el código de *producción* (basado en las fases de energía, que permiten diferenciar el grado alto al inicio de la emisión y el grado bajo al final, vinculando los inicios altos con tópicos nuevos y los inicios bajos con continuación de los mismos); y c) el código de *esfuerzo* (que correlaciona un mayor esfuerzo con un mayor movimiento, lo cual tiene repercusiones en la relevancia informativa, en la construcción del foco y en la manifestación de sorpresa y amabilidad, entre otros aspectos de índole afectiva).

acerca de qué es lo que el evaluado ha percibido y comprendido, 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. Conclusión

La inclusión del componente fónico en los descriptores del CELU en términos de *inteligibilidad* conlleva el desafío de incorporar de manera más específica la discriminación entre rasgos distintivos/ no distintivos, entre aquellos fenómenos de interlengua que afectan al plano fonético (que no necesariamente provocan fallas en la comprensión) y los que tienen incidencia en el nivel fonológico. Dado que esta doble dimensión (fonético-fonológica) ya está implícita de alguna manera en la noción de *inteligibilidad* o *intercomprensión mutua*, creemos necesario explicitarla en un lenguaje sencillo y accesible al docente-evaluador. Esto nos lleva a 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 de los estudios fonético-fonológicos.
- b) Revalorizar la pluralidad de *normas*, desde una perspectiva *plurilingüe y pluricultural*.
- 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. (Hidalgo Navarro, 2015; Pacagnini, 2019).
- 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*- Hardan, 2013-), 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 las rúbricas de evaluación oral*, incorporando la *perspectiva tridimensional* propuesta por el volumen complementario, pero procurando

un equilibrio entre factores segmentales y suprasegmentales y discriminando tipos de fenómenos de interlengua (Pacagnini, 2014) con la *inteligibilidad* como criterio rector.

b) Trabajar sobre 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, 2017a).

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, 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.

5. Bibliografía

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, traducción al español 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: 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.

Gussenhoven, C. (2004). *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: CUP.

Hardan, A. (2013). Language Learning strategies: A General Overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, 1712-1726.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Isaacs, T. (2009). Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation Instruction. *TESL Canada Journal*, 27 (1), 1-12.

Isaacs, T. (2014). Assessing pronunciation. En Kunnan, J. (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 140-155). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Hidalgo Navarro, A. (2015). Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones. *Foro de profesores de E/LE* 11, 171-188.

Lahoz-Bengochea, J. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En Gil, J. (Ed.) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 93-132). Madrid: Edinumen.

- Laskey, M. y Hetzel, C. (2010). Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner, *ERIC Search Education Resources*. <https://eric.ed.gov/?id=ED511589>
- Levis, J. (1999). Intonation in theory and practice, revisited. *TESOL Quarterly*, 33, 37-63.
- Levis, J. (2006). Pronunciation and the assessment of spoken language. En Hughes, R. (Ed.), *Spoken English, TESOL and applied linguistics: Challenges for theory and practice* (pp. 245-270). New York: Palgrave Macmillan.
- Ohala, J. (1983). Cross language use of pitch: An ethological view. *Phonetica* 40, 1-18.
- Ohala, J. (1984). An ethological perspective on common cross-language utilization of F₀ in voice. *Phonetica* 41, 1-16.
- Pacagnini, A. (2011). ¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE? *Actas del VI Coloquio CELU. De la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística*. 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* (pp.82-115). Buenos Aires: Ed. USAL.
- Pacagnini, A. (2014). Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica. *RASAL* 2013, 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: Editorial 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*, 11, 1-22. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>
- Pacagnini, A. (2019). Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias. *Letras* 79, 44-60.
- Perea Siller, F. (2018). Enseñanza del componente fonético-fonológico. En Martínez, M. 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: EnCLAVE/ELE.
- Pose, R. (2017). Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica. En Pacagnini, A. (Comp.) *Dossier La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la*

clase de ELSE, Signos ELE, 11, 1-19.

<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120/5141>