

¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas?

Ana M.J. Pacagnini- Universidad de Buenos Aires

1- Introducción

En el presente trabajo nos proponemos:

- a) En primer lugar, analizar el problema de la interlengua fónica y las diferencias de ‘estadio’ con la interlengua en otros componentes de la estructura lingüística. Consideraremos cómo puede llegar a influir esto en los exámenes de proficiencia del español, tanto en la evaluación como en la adjudicación de un nivel, deteniéndonos en particular en los casos de la certificación de niveles intermedio y avanzado (determinados muchas veces por las competencias gramatical, léxica y pragmática) en los que la competencia fónica puede corresponderse con la descripción de un nivel más cercano al básico, o al menos un nivel más bajo del adjudicado en el examen.
- b) Plantear la necesidad de la elaboración de materiales de entrenamiento previo para los exámenes de proficiencia del español (en particular del CELU, examen que evalúa la lengua puesta en uso), en los que la competencia fónica se trabaje íntimamente ligada al resto de las competencias lingüísticas y pragmáticas, es decir, del mismo modo en que será evaluada (la pronunciación como parte de un todo, y no desligada del contexto).

2a- La interlengua fónica

Si bien casi siempre se ha hablado de “interlengua” en relación con la gramática, es posible extender estos conceptos a la adquisición de las competencias fónica y léxica.

Selinker (1972) define la interlengua (o “competencia transitoria”; “sistema aproximado”¹), como un “sistema lingüístico independiente que debemos atribuir al aprendiz de una L2 sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO (lengua objeto)”. En general se la ha asociado únicamente con la gramática interiorizada de una L2 que en su momento tiene el hablante extranjero que la aprende con sus propias reglas en evolución, que no necesariamente coinciden con las de la L2. Entre el nivel 0 y el que desea alcanzar de la L2, el alumno atraviesa distintos estadios. Las propiedades o características de la interlengua gramatical², pueden sin dudas, aplicarse a los otros componentes de la descripción lingüística³, es decir, el fonético /fonológico, el semántico y, por supuesto, el pragmático.

La **interlengua fónica** son los estadios intermedios de desarrollo en la adquisición (entendida como “proceso”) de la competencia fónica, que incluye la pronunciación y la percepción⁴. Cada alumno debe “recorrer” su propio proceso, que tendría como “meta ideal” el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- a) unidades de sonido (fonemas) de una lengua y su realización en contextos concretos (fonos/alófonos); b) rasgos distintivos que permiten distinguir a los fonemas (por ejemplo nasalidad, sonoridad, oclusión, etc)⁵; c) estructura silábica de las palabras; d) prosodia⁶.

¹ Para la noción de “competencia transitoria” cfr Corder (1967); para la de “sistema aproximado”, cfr. Nemser (1971), ambos citados por Martín Peris (1998: 18)

² Ver Apéndice 1.

³ Tenemos un concepto amplio de la lengua, que no deja de lado la fonética, aun cuando se la considere disciplina auxiliar de la lingüística (cfr Di Tullio 2005, cap. 1.3), cuyo objeto es la estructura lingüística, constituida por la fonología, la gramática (morfosintaxis), la semántica y la pragmática.

⁴ No incluimos en este trabajo el estudio de la competencia ortoépica, que considera la articulación de una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita (cfr. *Marco de referencia...*, p. 112)

⁵ Estos rasgos suelen cambiar de una lengua a otra y a veces incluso entre variedades de una misma lengua (por ejemplo, los rasgos interdental / dentoalveolar constituyen una oposición distintiva en español peninsular [] / [s] pero no en el rioplatense).

⁶ Por prosodia entendemos “acento y ritmo de las oraciones, entonación”(cfr. *Marco de referencia...*, p.111)

Preferimos hablar de **competencia fónica** porque estamos considerando tanto la **fonética** (estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación desde los tres aspectos: el emisor –*fonética articuladora*- el canal –*fonética acústica*- y el receptor –*fonética perceptiva o auditiva*-) como la **fonología** (que consiste en la clasificación de tales sonidos desde un punto de vista lingüístico, considerando la organización de los sonidos en categorías funcionales –llamadas *fonemas*- que los hablantes reconocen y utilizan). Referirnos solamente a la “competencia fonética” sería entonces muy limitado.⁷ La fonología de la interlengua suele ser más simple que la de la LO (se aplican procesos fonológicos a la LO, como **sustituciones** de unos sonidos por otros, **elisiones**, **inserciones**). Dependiendo de la L1 habrá diferentes modos de simplificación (elisión de consonantes, agregado –*epéntesis*- de vocales, etc.). Si bien en sintaxis, morfología y léxico se puede ir “progresando” paulatinamente hacia las competencias gramatical y léxica más cercanas a la L2 (LO), en **fonología** se da una mayor **fosilización** (el progreso suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia “nativa”). Además la variación es notable; algunos fosilizan antes y otros después, de ahí la disparidad con los “niveles” que son más fáciles de determinar en otras áreas).

2b- ¿Cómo influye en un examen de proficiencia del español la disparidad entre la competencia fónica y las otras competencias lingüísticas? El caso del CELU⁸.

El CELU evalúa la competencia lingüístico comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera en situaciones cotidianas, familiares, sociales, laborales o académicas de hablantes alóglotas, sin tomar en consideración sus lenguas maternas ni el tipo de adquisición o aprendizaje que hayan realizado. Este examen acredita tres niveles de lengua: básico, intermedio y avanzado⁹. Si bien hay descriptores que consideran varios aspectos para la evaluación oral (tales como la interacción, la fluidez, la adecuación gramatical y el léxico), nos centraremos en aquellos relacionados con la pronunciación, que se presentan en el siguiente esquema:

| No | Básico | Intermedio | Avanzado |
|--|--|--|--|
| Hay dificultades en la producción de sonidos característicos del español. La entonación tiene marcas fuertes de la lengua materna. | Aunque haya dificultades en la producción de sonidos característicos del español (/χ/, /s/, /r/, grupos consonánticos, vocales), éstas no afectan la comprensión. La entonación puede tener bastantes marcas de la lengua materna. | No hay dificultades en la producción de sonidos característicos del español (/χ/, /s/, /r/, grupos consonánticos, vocales). La entonación tiene algunas marcas de la lengua materna. | Si bien la producción de sonidos y las curvas de entonación no reproducen los esquemas normales de la lengua meta, se aproximan notablemente a éstos. Es evidente que el hablante intenta imitar al hablante nativo a este respecto. |

Hemos analizado al menos 10 casos¹⁰ en los que en el examen oral se adjudicó a los alumnos evaluados (de diferentes nacionalidades) un nivel de proficiencia que no se corresponde con el nivel alcanzado en lo correspondiente a “pronunciación/entonación”, es decir, casos en los que ha habido una evidente disparidad entre la competencia fónica y las competencias gramaticales, léxicas y pragmáticas manifestadas. En todos estos casos el puntaje adjudicado a “pronunciación” es al menos un punto más bajo del correspondiente al nivel final adjudicado (y a los otros ítems evaluados, lo cual corroboraría la hipótesis de que se mantuvo el nivel avanzado aun cuando el

⁷ Para los conceptos de *Fonética* y *Fonología*, cfr. Trubetzkoy (1973: 9). Para la distinción entre *fonética articuladora*, *acústica* y *perceptiva*, cfr. Llisterri (1996: 70-71).

⁸ Certificado de español: Lengua y Uso.

⁹ Ver apéndice 2.

¹⁰ Extraídos del examen CELU (parte oral) tomado en noviembre de 2004.

evaluado estuviera al menos un escalón debajo en la competencia fónica). Por razones de espacio, nos centraremos en cuatro casos que tomaremos a guisa de ejemplo:

| L1 del alumno evaluado | Nivel adjudicado en “Pronunciación y entonación” | Principales dificultades observadas | Nivel total obtenido en ev. oral |
|--|--|--|----------------------------------|
| Holandés (profesora de francés e inglés) | 2 (Básico) | No hay diferencia entre vibrante múltiple [r] y simple [], observándose una única vibrante uvular []: se producen así confusiones que afectan directamente al plano fonológico, como es el caso de la posición intervocálica (por ejemplo, produce una única cadena [pe o] para el par mínimo [pero] y [pe o]); también hay muchas interferencias en los fonos vocálicos, que por momentos tornan difícil la comprensión ([bi] por [bi o], [si kjer] por [si kjera], etc) | Intermedio |
| Inglés | 3 (Intermedio) | Hay algunas alteraciones en curvas entonacionales y en las vocales: a veces se observan vocales tan breves o relajadas – generalmente cerradas- que casi parecen elisiones [ek ¹ o ko]; otras veces, hay apertura vocálica ([me ando], [ko nasko], [no e e]); el principal problema son las vibrantes, que se pronuncian casi siempre como simples ([]) y pocas veces retroflejas ([]): [e klamos], [omb e]. | Avanzado |
| Japonés | 3 (Intermedio) | Hay problemas con el fonema /s/: en posición inicial e intervocálica, se realiza como [](por ejemplo, [ola] [e o], [pe ona]; se observan elisiones en posición final [en ton e], [xapo ne]. Si bien no se observaron pares mínimos, el error podría interferir en la comprensión y por eso va más allá de lo fonético (afecta el plano fonológico) | Avanzado |
| Francés | 3 (Intermedio) ¹¹ | Se observa transferencia directa de las curvas entonacionales y esquemas acentuales de la L1 (por ej., [fa sil], [pe o]); asimismo, hay dificultades en la pronunciación de [r], [], []: aparecen con una única realización uvular, [], que al “oído español” se confunde a veces con la velar [x] y otras con la [], produciéndose interferencias que pueden afectar al plano fonológico y no al meramente fonético: [pa a], [ko e], [xu a] | Avanzado |

3- La enseñanza de la “pronunciación” y la elaboración de materiales didácticos

Aun cuando constituye una parte fundamental dentro de la enseñanza de lo correspondiente a las destrezas orales, quizás la más importante, se la ha relegado a un lugar marginal en la

¹¹ En realidad, quizás se le debería haber adjudicado un 2 en el área P y E, de acuerdo con los descriptores.

enseñanza de una segunda lengua. Lamentablemente, muchas veces se confunde la enseñanza de la pronunciación con la “corrección fonética” (algo así como confundir la enseñanza de la escritura con la corrección ortográfica). Como la corrección fonética suele efectuarse en contacto con la lengua escrita, enfocada a los sonidos aislados y con una metodología muy distante de los métodos “comunicativos”, muchas veces se llega a alumnos muy avanzados en lectoescritura, pero con dificultades para entender y hacerse entender cuando hablan.

Las principales dificultades que suelen producir “desniveles” en grupos plurilingües (que suelen estar “nivelados” en un mismo grupo por otras competencias lingüísticas, como la gramatical, generalmente el factor *per se* de clasificación en niveles) tienen que ver con condicionantes de la adquisición fónica en la LE, tales como la edad y la L1 de los alumnos, que determinarán diferentes fenómenos como interferencias, filtros fonológicos y transferencias¹².

Generalmente, en los casos de adquisición fonológica guiada¹³, se suele trabajar desde 3 perspectivas:

a) Lectura en voz alta (con “corrección fonética”).

b) Ejercicios de repetición, claramente conductistas, en los que la consigna suele ser: “Escuche y repita”, muchas veces con un vocabulario totalmente descontextualizado e incomprensible para el alumno. Véanse los siguientes ejemplos de práctica de vibrantes, repetidos en varios libros de Fonética y Fonología para estudiantes extranjeros de español: *mira/mirra – torero/torrero-bolo/boro- pila-pira*.¹⁴ Cuando las palabras no aparecen aisladas, se dan en segmentos muy cortos o en frases sumamente artificiales: *El trigo en el mes de junio tiene un color amarillo dorado*.¹⁵

Como vemos, ejercicios como los antedichos, ya sea en “manuales de Fonética” o insertos en materiales de enseñanza de español (como *Sueña*), se apartan de la pretensión comunicativa y además no preparan para la “lengua en uso” que es lo que se pide en exámenes de proficiencia como el CELU.

c) En algunos casos (sólo en niveles muy altos y generalmente en situación exolingüe, con metalenguaje en lengua extranjera), ejercicios de transcripción fonética o fonológica (muchas veces confundiendo ambos niveles)¹⁶.

La percepción se suele trabajar más que la producción, a partir de trabajo con audio radial o canciones, pero pocas veces se enfatiza el análisis de la pronunciación, centrándose, casi siempre, en ejercicios de gramática o comprensión de texto.

Metodológicamente, como afirma Gómez Sacristán (1997: 112), el papel de la Fonética y la Fonología en la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado variaciones a lo largo de la historia, dependiendo de las distintas líneas de enseñanza; sin embargo, en ninguna ha alcanzado un papel predominante. En la metodología tradicional, al primar las reglas gramaticales y la traducción (que no dan cabida a la pronunciación), su presencia es inexistente; la metodología estructural (cuya aparición supuso un considerable acercamiento a los componentes fonético y fonológico), como partía de la idea del lenguaje como conjunto de hábitos articulatorios, condujo a prácticas mecanicistas: una lengua sólo se podía aprender a base de repeticiones. Se creía que la

¹² Por *interferencia* entendemos casos en los que las reglas de **pronunciación** de la L1 interfieren en la L2 (por ejemplo, pronunciar la “v” española como [v] y no como [b] en el caso de un italiano); por *filtro fonológico*, casos en los que el sistema fonológico de la L1 “filtra” la **percepción** en la L2 (por ejemplo, la no distinción entre las vocales [i]-[e] por parte de un árabe, ya que en su L1 son alófonos de un mismo fonema); por *transferencia*, casos en los que la L1 del alumno se transfiere **directamente** a la pronunciación de la L2 (pronunciar los sonidos del español pero con la entonación de su L1).

¹³ Siguiendo a Lleó (1997: 42) distinguimos entre *adquisición fonológica guiada* y *no guiada* o natural.

¹⁴ Ejemplos extraídos de Quilis y Fernández (1963, ed. 2003: 128 y 133); los mismos ejemplos u otros similares aparecen en Siles Artés (1994, ed 2000: 70), Romero Dueñas (2002: 29), Nuño Álvarez (2002: 59)

¹⁵ Ejemplo de Nuño Álvarez et al. (2002: 59).

¹⁶ Véase Dalbor (1997), con metalenguaje muy complejo en inglés.

repetición continuada de sonidos aislados llevaba consigo la asimilación e identificación por parte del alumno; si bien debemos aceptar que este planteo acerca al alumno a la realización, hay que reconocer también que limita su espontaneidad. Finalmente, el método comunicativo (que potencia la creatividad y focaliza la necesidad de satisfacer las necesidades comunicativas del estudiante de L2) ha intentado dar a la fonética “un papel más destacado”¹⁷, considerando “la identificación de los problemas fonéticos que ofrece el uso oral de una lengua para poder identificar los sonidos aislados, así como agrupados dentro de la cadena hablada”¹⁸.

Lamentablemente, este “progreso metodológico” no puede observarse en la mayoría de los materiales de enseñanza de español como lengua segunda o extranjera, que sí lo han aplicado en otras áreas, como la gramática o el léxico. Frente a la pregunta de por qué se ha supeditado el estudio de la pronunciación al de la morfosintaxis y el léxico podemos ensayar varias respuestas. Quizás esto se deba a algunos factores, como el falso prejuicio de que “para enseñar fonética hay que ser especialistas en fonética”¹⁹; si bien sería ideal que el profesor conozca el sistema fonológico (y principalmente la base articulatoria) de la L2 (y más tratándose de profesores nativos), de ahí a ser un “especialista” hay una gran brecha, ya que no es necesaria una gran rigidez terminológica, que más bien complicaría el aprendizaje.

La realidad es que, en la mayoría de los casos, los textos de enseñanza de E/LE²⁰ adolecen de un enfoque que contemple el aspecto fónico; las pocas veces en que aparece, la mal llamada “fonética” o “pronunciación” a secas aparece completamente desgajada del contexto de producción y separada del resto de los componentes de la estructura lingüística.

Es para enfrentar este desafío que, desde el *Programa de Capacitación en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera* (LAB-UBA), desde el año 2001 se dicta la materia *Fonética y Fonología en E/LE*, que ha ido evolucionando hasta convertirse en un taller de discusión y producción de materiales, donde se analizan problemas característicos en la adquisición del sistema fonológico del español como lengua segunda y extranjera, para finalmente elaborar propuestas de sistematización y ejercitación que puedan ser aplicadas en la clase de E/LE. Entre otros problemas, una vez que los profesores (o futuros profesores) de español han logrado asimilar el sistema fonológico del español y la base articulatoria²¹, se hace hincapié en la necesidad de simplificar el metalenguaje característico de la disciplina, que paulatinamente (y de acuerdo al nivel de los alumnos) se podrá ir complejizando de acuerdo con las necesidades de los estudiantes: así, al principio, en lugar de “vibrante simple/múltiple”, se puede hablar de “R débil/fuerte”, etc. Para apoyar las explicaciones es necesario apelar a gráficos y también al propio aparato articulatorio del docente, si bien lo ideal, en caso de poseer medios tales como una computadora con placa de sonido, sería valerse de algunas de las muy buenas animaciones de producciones de sonidos articulados a las que hoy es posible acceder. También es importante que los alumnos puedan grabarse y grabar al docente, a fin de poder ser conscientes de su propia producción oral y percibir dónde está su “error”, es decir aquello que no les permite entender al otro (*fonética perceptiva*) o hacerse entender (*fonética articulatoria*). Muchas veces he encontrado estudiantes que, a pesar de tener un nivel muy avanzado (inclusive con certificado de proficiencia), se sentían muy disminuidos porque había determinadas palabras que los demás decían no entenderles, por lo que las terminaban borrando de su vocabulario. La primera parte de

¹⁷ Cfr. Gómez Sacristán, op. cit (112).

¹⁸ Sánchez, A. (1987), citada por Gómez Sacristán, op. cit. (112).

¹⁹ Cfr Poch, D. (1992), citada por Gómez Sacristán, op. cit. (113).

²⁰ Una excepción podría ser *Sueña*, por ejemplo, que incorpora el plano de la pronunciación, yendo desde fonemas segmentales hasta los suprasegmentales (prosodia); lamentablemente, los ejercicios propuestos caen muchas veces en la mera repetición o en prácticas fuera del eje de la unidad didáctica: lo fónico no es puesto en relación con lo gramatical, lo léxico, etc.

²¹ Por base articulatoria entendemos “el conjunto de hábitos articulatorios que caracterizan una lengua” (Cfr. Malmberg (1972: 81).

mi trabajo (una vez realizado mi propio diagnóstico) consiste en hacerlos ser conscientes de en dónde está el problema, lo cual en general es posible una vez que se escuchan a sí mismos (y se comparan con el profesor). Una vez logrado esto (por lo general más rápido de lo que se supondría en un inicio), muchas veces he notado una gran sorpresa en alumnos que por primera vez comprenden cómo se articula un sonido, a pesar de haber estudiado español durante años o de estar viviendo en países de habla hispana.

Por supuesto que, además de contar con todos los elementos mencionados anteriormente, es fundamental elaborar materiales que, en lo posible, estén insertos **realmente** en la unidad didáctica, esto es, que no sean meros apéndices a cada unidad que no tengan relación con nada de lo que se ha venido trabajando (como es el caso de *Sueña* ya mencionado anteriormente), sino que retomen los textos trabajados para presentar o revisar aspectos relacionados con la pronunciación de la misma manera en que se han trabajado las estructuras morfosintácticas, el vocabulario o las funciones comunicativas. Por ejemplo, si se está trabajando el condicional simple, se puede aprovechar para trabajar con un texto en el que aparezcan pares mínimos [r] [] que permitan ver la diferencia con el pretérito imperfecto del modo indicativo (por ej., *quería/querría*)²² y una vez analizado esto e incorporando más vocabulario, proponer actividades que permitan que el alumno **infiera las reglas** que subyacen a la utilización de los fonos en cuestión (en este caso, las vibrantes). Es fundamental, en nuestra opinión, cumplir con al menos cuatro premisas en la elaboración del material:

a) A la hora de elegir el texto disparador (sin importar si es escrito u oral), pensar qué aspectos de la pronunciación se van a trabajar (lo cual no implica no estar abierto a otros interrogantes que puedan surgir), del mismo modo en que se piensa qué aspectos morfosintácticos, léxicos y comunicativos se trabajarán.

b) Generar actividades a partir del texto que permitan que el alumno pueda ver las diferencias **en contexto** y comparar con su propia producción, haciéndola consciente, para así poder **formular por sí mismo las reglas** de aparición de determinados sonidos o de la prosodia (siempre bajo la guía del profesor). Estas actividades, en lo posible, deberían tener un hilo conductor. Por ejemplo, en muchos libros y manuales de fonética se hace un uso desmedido de los trabalenguas, que muchas veces escapan por completo a la comprensión de los estudiantes, sobre todo en niveles iniciales.

c) Tanto para el trabajo con el disparador como para las actividades de aplicación y de producción, es necesario que no se trabaje únicamente con palabras aisladas. El concepto de “palabra” no es propio de la fonética ni de la fonología; de hecho, los fonos pueden “contaminarse” (asimilarse) al entrar en contacto. Un buen ejemplo de esto sería el archifonema vibrante /R/(para volver a nuestro ejemplo): no suena igual la vibrante final de la palabra *comprar* en *quiero comprar esto* que en *quiero comprar rosas*; del mismo modo, por ejemplo, la [r] inicial se mantendrá fuerte aún cuando esté precedida por una palabra anterior que termine con vocal. Muchos extranjeros, en una frase como *se robaron los cables* pronunciarán la [] como simple (“débil”), por verla entre vocales (uno de mis alumnos –quien ha obtenido un CEA- me decía que el problema surgía porque “en mi mente ‘robarse’ funciona como una única palabra”). A la inversa, podrían pronunciar una “r” cuya grafía ven simple en interior de palabra siempre como simple ([]), sin ser conscientes de que se pronuncia múltiple ([r]) detrás de [l], [n] o [s] (*alrededor, enrollar, desratizar*).

²² Es esta una diferencia particularmente interesante, ya que los estudiantes en niveles iniciales suelen asimilar ambos usos del verbo *querer* a la función comunicativa de “pedir algo cortésmente”; sin embargo, a partir del momento en el que se empieza a trabajar con narraciones en pasado estas dos formas deben ser diferenciadas; es posible, en ambos niveles, analizar la alternancia de las vibrantes simple/múltiple en pares mínimos como este, por ejemplo.

d) Pensar que un mismo problema puede, al igual que en gramática, presentarse con **sucesivos niveles de complejidad**. En niveles iniciales puede trabajarse aquello que afecte a la diferenciación fonológica (por ejemplo, los contextos básicos en los que [r] y [] distinguen significado, realizando fonemas diferentes); en niveles subsiguientes, se puede ir presentando aquello que verdaderamente afecta al plano meramente fonético y ortoépico (relacionado con la “pureza” de la pronunciación: en el caso de las vibrantes, se puede presentar la aproximante [], que es una de las realizaciones del archifonema vibrante). Por supuesto que en este punto habrá que tener en cuenta que, dependiendo de la L1 del estudiante, en caso de estar con grupos plurilingües, y a medida que se avanza en el nivel, será necesario plantear actividades individuales (además de otras generales, ya que hay fonos que siempre son problemáticos, como las antedichas vibrantes). El material grabado por el profesor y por el alumno irá de la clase a la casa y viceversa, en esta búsqueda del alumno que le permitirá inferir más y más “reglas” y **autoevaluarse** en un proceso propio.

En el caso de elaborar materiales de entrenamiento para el CELU, se tendrían que considerar los mismos factores, sabiendo de antemano que los disparadores que elegiremos tendrán las características del modelo de examen con el que contemos. Un aspecto que quizás pueda preocuparnos (tanto en el CELU como en cualquier examen de proficiencia) es el problema de la **variedad** (un punto en el que lo fonético/fonológico desempeña un papel preponderante), ya sea porque nos preocupa que la nuestra no sea la misma que la de los evaluadores, ya sea porque nuestros alumnos hayan estudiado español en otra parte y traigan una “pronunciación diferente”. Ya en Pacagnini (2002), hemos planteado que en exámenes de proficiencia como el CEB, CEI, CEA (y agregaríamos ahora en el CELU) “no se exige el uso de una variedad determinada, pero sí la coherencia en el uso del dialecto elegido, que correspondería a los llamados *errores y faltas sociolingüísticos*”.²³ Este es un problema que quizás deberíamos plantearnos los profesores cuando tratamos como errores aquello que, en muchos casos, son características propias de una variedad diferente de la nuestra (por ejemplo, cuando en exámenes de proficiencia del español tomados en Europa se “pena” la no diferenciación entre el ceceo y el seseo o, para dar un ejemplo más cercano, cuando no somos capaces de reconocer un rotacismo propio de variedades como la de Puerto Rico). Frente a la pregunta *¿qué español debemos enseñar?* inevitable e inconscientemente daremos la respuesta: el que nosotros hablamos, esto es, la **norma culta** de la variedad del profesor. Esto no implica que, sobre todo en el caso de alumnos “formados” en variedades diferentes de la nuestra, seamos capaces de aceptar fenómenos característicos de esas variedades (sobre todo en grupos plurilingües), priorizando la explicación por sobre la mera corrección.

4-Conclusiones

Ha sido nuestra intención llamar la atención sobre algunos aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de elaborar materiales de entrenamiento (en realidad, de cualquier material didáctico elaborado para la enseñanza de E/LE), con el fin de hacer un poco más “parejas” las diferencias de nivel entre la competencia fónica y el resto de las competencias lingüísticas. Nuestro objetivo ha sido también contribuir al menos mínimamente en destacar la importancia de la enseñanza de la pronunciación, no ya concebida como mera “corrección fonética”, sino como la enseñanza de los recursos y estrategias que permitan al estudiante de español como segunda lengua producir y entender discursos orales y espontáneos en su conjunto.

²³ Ver *Marco de referencia europeo*, cap. 6, pág. 150.

Bibliografía citada:

- Blanco Canales, A., M.C. Fernández López y M.J. Torrens Álvarez (2001) *Sueña*. Madrid, Anaya.
- Dalbor, John (1997), *Spanish pronunciation*. Florida: Holt, Rinehart & Winston. 3ª edición.
- Fernández Díaz, R. (1999) *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid, Arco Libros.
- Gil Fernández, J. (1990), *Los Sonidos del Lenguaje*. Madrid, Síntesis.
- Gómez Sacristán, M.L. (1997) "La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica", en *Carabela* 41: 111-128, Madrid, SGEL.
- Lleó, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.
- Llisterri, J. (1996), "Los sonidos del habla". Cap.4 en Vide, C. (ed.), *Elementos de Lingüística*. España, Octaedro Universidad.
- Malmberg, B. (1972), *La Fonética*. Buenos Aires, Eudeba (5ta ed.).
- Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. (2002), trad.: Dirección Académica del Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa. División de Lenguas Modernas.
- Nuño Álvarez, Mª P., J. R. Franco Rodríguez (2002), *Ejercicios de Fonética*. Alcalá, Anaya.
- Martín Peris, E. (1988), "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", en *Carabela*, 43, pp. 5-32.
- Pacagnini, A. (2002) "La variación lingüística en un examen de lengua: aspectos a tener en cuenta". En: *Actas de las V Jornadas de la Lengua Española "Lenguas en contacto: lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras"* (Buenos Aires, octubre de 2002). <http://www.salvador.edu.ar/sv.suvm.htm>.
- Quilis, A. y J. Fernández (2003), *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC. (18ª impresión)
- Romero Dueñas, C., A. González Hermoso (2002), *Tiempo para pronunciar*. Madrid, Edelsa.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-231.
- Siles Artés, J. (1994), *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*. Madrid, SGEL.
- Trubetzkoy, N. S. (1973), *Principios de Fonología*. Madrid, Cincel.

Apéndice 1

Características de la interlengua:

- SISTEMÁTICA (presenta reglas que pueden ser consideradas "errores");
- VARIABLE y PERMEABLE al *input* con que el alumno está en contacto, por ende es MUTABLE;
- ESTÁ EN PERMANENTE DESARROLLO, que sigue una RUTA PREVISIBLE (de ahí la organización de la enseñanza de la L2 en "NIVELES");
- PUEDE FOSILIZARSE (o bloquear un rasgo de un determinado estadio);
- NO ES LINEAL. Se puede "recaer" en fases anteriores (en realidad es parte de la misma evolución → "REESTRUCTURACIÓN": entra un rasgo nuevo y reestructura el sistema.²⁴

Apéndice 2

Descripción general de los niveles adjudicados en el Examen CELU:

- **Básico** (usuario que puede desenvolverse en un país extranjero en situaciones simples y previsibles, cotidianas y de turismo)
- **Intermedio** (usuario que puede desenvolverse con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y de servicios, e iniciar cursos de grado universitario aunque tenga dificultades para enfrentar contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados)
- **Avanzado** (hablante que se desempeña lingüísticamente de manera cómoda y espontánea en una amplia gama de situaciones familiares y sociales, tanto en el ámbito laboral como el ámbito académico).

²⁴ Por ejemplo, sería el caso en el que aprendiz conoce el pretérito perfecto simple y se le presenta el pretérito imperfecto del modo indicativo.