

¿CÓMO ABORDAR LA EVALUACIÓN DE LA INTERLENGUA FÓNICA EN UN EXAMEN COMO EL CELU? ¿ES POSIBLE CLASIFICAR Y JERARQUIZAR “ERRORES” DE PRONUNCIACIÓN?

Ana M. J. Pacagnini

Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina
Laboratorio de idiomas-Universidad de Buenos Aires
apacagnini@unrn.edu.ar; apac@simetrias.com

Resumen

La presente comunicación tiene como objeto profundizar el análisis presentado en trabajos anteriores (Pacagnini 2007, 2011, 2012) acerca del modo en que se evalúa la interlengua fónica en exámenes de proficiencia de español como lengua segunda y extranjera (ELSE). En particular, analizaremos los descriptores propuestos por el CELU (Certificado Español Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino) en lo relacionado con las grillas descriptivas y las bandas holísticas para el examen oral (ítemes “Pronunciación y entonación” y “Fluidez”).

Intentaremos determinar si es posible plantear una clasificación y jerarquización de errores desde la perspectiva del evaluador (sobre todo en los casos en los que los fenómenos percibidos no corresponden ni a la lengua materna ni a la lengua meta del evaluado), a la luz de algunos conceptos como los de “filtro perceptivo” (“criba fonológica”: Trubetzkoy 1939; “sordera fonológica”: Dupoux *et al* 2001, 2008, 2010), “transferencia negativa” (Lado 1957), “interferencia fonética”, “identificación interlingüística” y “clasificación equivalente” (Flege 1987, 1991, 2003; Llisterri 2003) .

Para ello, tomaremos como muestra algunos casos de exámenes orales en los que la clasificación de los “errores” o “fenómenos de interlengua fónica” detectados se torna dificultosa, al extremo de dificultar la asignación clara de un nivel de proficiencia en los ítemes evaluados.

Palabras clave: interlengua fónica, evaluación de la pronunciación, clasificación de errores.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene como objeto profundizar el análisis presentado en trabajos anteriores (Pacagnini 2007, 2008, 2010, 2011, 2012) acerca del modo en que se evalúa la interlengua fónica en exámenes de proficiencia de español como lengua segunda y extranjera (ELSE). En particular, analizaremos los descriptores propuestos por el CELU (Certificado Español Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino) en lo relacionado con las grillas descriptivas y las bandas holísticas para el examen oral (ítemes “Pronunciación/ Entonación” y “Fluidez”).

Intentaremos determinar si es posible plantear una clasificación y jerarquización de errores desde la perspectiva del evaluador (sobre todo en los casos en los que los fenómenos percibidos no corresponden ni a la lengua materna ni a la lengua meta del evaluado), a la luz de algunos conceptos como los de “filtro perceptivo” (“criba fonológica”: Trubetzkoy 1939; “sordera fonológica”: Dupoux *et al* 2001, 2008, 2010), “transferencia negativa” (Lado 1957), “interferencia fonética”, “identificación interlingüística” y “clasificación equivalente” (Flege 1987, 1991, 2003; Ellis 1996; Llisterri 2003) .

Para ello, tomaremos como muestra algunos casos de exámenes orales en los que la clasificación de los “errores” o “fenómenos de interlengua fónica” detectados se torna compleja, al extremo de dificultar la asignación clara de un nivel de proficiencia en los ítemes evaluados.

1. ¿Cómo se aborda la evaluación de la pronunciación? ¿Qué papel juega la percepción del evaluador?

Para responder al interrogante acerca de cuál es el lugar de la evaluación de la pronunciación en exámenes de proficiencia de ELSE, creemos conveniente partir de la *perspectiva de la percepción del profesor evaluador respecto de la interlengua fónica de los candidatos evaluados*. Esto es fundamental, sobre todo si nos basamos en la consideración de que, como hemos mencionado en trabajos previos (Pacagnini 2007, 2008, 2010), a pesar de las múltiples posibilidades de integrar el trabajo con la percepción y la pronunciación en la clase de ELSE, en realidad del aula este suele plantearse como una “corrección” añadida *a posteriori*, aplicándose en ejercicios de lectura en voz alta (con corrección simultánea), y ejercicios conductistas de repetición de audios artificiales de palabras o frases aisladas.

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

Esta discrepancia en el modo en el que se presenta pedagógicamente la “pronunciación” (en los materiales didácticos y en la clase de ELSE) y la forma en la que se la evalúa, nos ha llevado a indagar en ciertos aspectos relacionados con nociones tales como la “criba” y la “sordera fonológica”, reconsiderándolos desde nuestro lugar de profesores evaluadores, redimensionando la

posibilidad de la existencia (y de la influencia) de nuestros propios “filtros” perceptivos a la hora de consignar y clasificar “errores” de pronunciación. A continuación, abordaremos estos conceptos, relacionándolos con los de “transferencia”, “interferencia” y “clasificación equivalente”, entre otros.

El abordaje de la interlengua fónica ha tenido diferentes enfoques e intentos de superar el *análisis contrastivo* de fines de los años ‘50 (basado en el conductismo y en la lingüística estructural), según el cual era posible la predicción de los errores en el aprendizaje de la L2 a partir del conocimiento del sistema de la L1. Es decir, los errores de pronunciación de la L2 tendrían su origen bien *en los sonidos inexistentes en la L1* (por ejemplo, nuestra [x] para un italiano, o nuestra [r] para un francés) , o bien *en los sonidos interpretados como similares a los de la L1* (por ejemplo, la no diferenciación de [v] y [b] para un hablante nativo de español que aprende inglés o italiano); en resumen, podría predecirse una interpretación de los sonidos de la L2 en función de los de la L1.¹ De allí proviene una noción como la de *transferencia*, que puede ser *positiva* (en los casos de similitud estructural entre la L1 y la L2) o *negativa* (en los casos en los que los sonidos de la L2 sean interpretados como diferentes o inexistentes en la lengua materna).

Sin embargo, han quedado evidenciadas las limitaciones de este modelo, que no ha permitido predecir interferencias originadas en *diferencias distribucionales entre fonemas* de la L1 y de la L2, como hemos mencionado en Pacagnini (2008, 2012): como seguramente hemos observado en nuestra práctica docente, tener alumnos de la misma lengua materna no garantiza que estos presenten exactamente los mismos problemas de adquisición, lo cual se ve, sobre todo, en el trabajo fonético-fonológico dentro del aula.

Asimismo (y sobre todo a la hora de evaluar), más de una vez nos hemos enfrentado a la existencia de *sonidos o de ciertas combinaciones (fonotaxis) que no corresponden ni a la lengua materna ni a la lengua meta del evaluado*. A guisa de ejemplo, podríamos mencionar la realización de vibrantes retroflejas en la palabra [ap]en∪de©] producida por una alemana que manifestó no haber aprendido inglés previamente, o la presencia de vocales epentéticas ([pa{akti∪ka^l}) en una candidata francófona (CELU 112). Frente a esta problemática, podemos mencionar algunos otros enfoques que han surgido como alternativas al análisis contrastivo y que intentan echar luz sobre cuestiones tan álgidas como la de la predicción. Entre ellas, podemos mencionar los análisis de Flege (1987, 1991, 1996, retomado por Llisterri 2003), quien reformula la noción de “interferencia fonética” y establece una nueva taxonomía “acústica”. Según Flege, existen a) *sonidos idénticos* en L1 y L2 (que no causan problemas en el aprendizaje); b) *sonidos*

nuevos en la L2, sin equivalencia en L1, y que paradójicamente no generarían interferencias y permitirían alcanzar una producción muy similar a la nativa), y c) *sonidos similares*² en L1 y L2, que originarían más interferencias y, por ende, más problemas en el aprendizaje. De este modo, las categorías fonéticas de la L1 (adquiridas en la infancia)³ condicionan la adquisición de las de la L2, porque se tienden a interpretar los sonidos similares asimilándolos a los de la L1, proceso que Flege (1987: 49-50) denomina *clasificación equivalente*:⁴ mientras que un sonido nuevo de la L2 no provocará problemas (porque no existe ninguna categoría de la L1 a la cual asimilarlo), un sonido similar causará más dificultades para llegar a la tan esperada “producción nativa” en L2, debido a las interferencias de las categorías ya existentes en la L1. Básicamente, esto ocurriría porque los aprendices de L2 “fusionan” (*merge*) las propiedades fonéticas de los sonidos similares de la L1 y de la L2 en una única categoría (Flege 1987: 51).

Este proceso de “*identificación interlingüística*” descrito por Flege (el cual tiene como resultado la clasificación equivalente –y por ende, la asimilación errónea- en función de las categorías fonéticas –o “filtro”- de la L1), nos retrotrae a la conocida noción de “criba fonológica”, acuñada por Trubetzkoy (1939/1973: 46-48), según la cual el sistema fonológico de una lengua es comparable a una *criba* a través de la cual pasa todo lo que se dice, y en la que quedan únicamente las marcas fónicas pertinentes para la individualidad de los fonemas. Así, las personas se apropian del sistema de su lengua materna, y cuando oyen hablar otra lengua, analizan inconscientemente lo que oyen a través de esa “criba” (que es la que les es habitual), lo que genera “numerosos errores e incomprensiones” (por ejemplo, lo que le ocurriría a un hablante /oyente de japonés –que reconoce un solo fonema líquido- con la distinción fonológica /r/ /l/ en español): “Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la ‘criba’ fonológica de la propia lengua”. Así, *el llamado “acento extranjero” no dependería exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no interpreta “con corrección” dicho sonido*. Y esta interpretación errónea estaría condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor.

Desde nuestra perspectiva, aunque Flege siga en la línea de Trubetzkoy, logra enriquecer el concepto de “criba” tal y como fue propuesto por aquél, al afirmar que los adultos pueden ser sensibles (*sensitive*) a las pequeñas diferencias acústicas que distinguen los *sonidos similares* entre dos lenguajes (Flege 1987: 49) y por lo tanto preferir la noción de “clasificación equivalente”, a fin de evitar las simplificaciones en la “predicción” de los errores de los aprendices de una L2.

Asimismo, si bien sigue contemplando la posibilidad de predicción del análisis contrastivo (y no abandona del todo la idea de transferencia), la complejiza con nuevas categorías, y vislumbra la posibilidad de alguna suerte de “entrenamiento” (*critical period for speech learning*) que permita trabajar con esos sonidos “similares” específicamente.⁵

Emmanuel Dupoux y su equipo, en sus trabajos de 2001, 2002, 2008, 2010a y 2010b (entre otros), reformulan e integran estos conceptos en términos de lo que denominan “sordera fonológica” (*phonological deafness*), o “dificultad en el procesamiento perceptual de sonidos no nativos específicos”, por la cual estos sonidos son “asimilados” (*assimilated*) a la categoría fonológica nativa más cercana. La “sordera” surgiría cuando dos sonidos son “vinculados” (*mapped*) en una misma categoría.⁶ Siguiendo a Flege, incluyen en las causas de este proceso la existencia de rasgos fonéticos similares en la L1 y la L2, ejemplificando con hablantes arabófonos, quienes, a pesar de hacer “un uso contrastivo” de rasgos tales como la sonoridad/ sordez y el punto de articulación labial, “fallan” a la hora de producir el contraste /p/ /b/ en inglés.⁷

Asimismo, Dupoux plantea un panorama no muy alentador al afirmar que estas sorderas fonológicas son muy fuertes (*robust*) y resistentes al aprendizaje de una L2, incluso a un entrenamiento específico. Su hipótesis es que estas “sorderas fonológicas” se originarían en la adquisición de la L1, durante los primeros años de vida, y determinarían la existencia de un aparato de procesamiento específicamente “calibrado” (*tuned*) para la lengua materna de los oyentes: de ahí las dificultades con las estructuras fónicas extrañas al lenguaje que escuchamos desde que somos pequeños. En esta afirmación observamos dos factores fundamentales en su teoría: por un lado, *el lugar central que ocupa la percepción* (por sobre la producción posterior), al originar la sordera fonológica. En segundo lugar, se les da mucha importancia a la L1 y a la edad del aprendiz⁸ (de hecho, Dupoux sostiene que la sordera se “adquiere” durante la primera infancia, de los 9 a los 14 meses⁹, y previamente al reconocimiento lexical). Solo se darían algunas “excepciones” cuando existe una adquisición temprana; si no, la sordera será persistente, aun en caso de estudiantes avanzados. Por supuesto, reconoce algunos factores que en determinados casos también podrían constituir excepciones, debidos a la “plasticidad” ligada a la memoria. Sin embargo, en la mayoría de los casos se produce lo que denomina “evitación”, por la que los aprendices evitan pronunciar palabras con sonidos que les resultan particularmente difíciles en la L2 (aunque ello implique sustituirlas por otras menos apropiadas según las normas de uso).

Por otra parte, es interesante destacar que *no todos los contrastes en la L2 tendrían el mismo nivel de dificultad* (Dupoux 2008: 683-684)¹⁰. Si bien las razones varían según los modelos

(podrían deberse a la experiencia, o bien a cuestiones más abstractas, como los rasgos fonológicos: por ej., si un rasgo de la L2 no se puede analizar en términos de la L1), Dupoux abona la teoría de que ello depende del modo (y del lugar) en el que los rasgos (segmentales y suprasegmentales) se procesan en el cerebro.¹¹ Sin embargo, aún resta determinar cuáles son los mecanismos de aprendizaje implicados en ello.

Otros autores, menos rígidos en la capacidad de predicción pero que aceptan la influencia de las categorías fónicas de la L1 por sobre las de la L2 al menos *en una etapa inicial*, como Ellis (1996: 95), reconocen diversas *fases en la adquisición fónica*: identificación, incorporación, reestructuración, ajuste, y finalmente el uso automatizado. Según Ellis (quien coincide en parte con Flege), en una primera etapa la lengua materna influye “intensamente”, a través de la clasificación equivalente. A medida que el aprendizaje progresa, el sistema fónico de la interlengua se va independizando de la L1 y se aproxima al de la L2. Es por ello que reconoce *múltiples factores que influyen en la adquisición*, algunos de ellos lingüísticos y otros extralingüísticos, como la edad, el sexo, la inteligencia general, el conocimiento de la L1, la experiencia con otras lenguas extranjeras, la motivación y hasta la aptitud y la personalidad.

De entre estos factores citados, sin dudas el más polémico ha sido el de la *edad*. Parece ser que hasta el momento hay cierto consenso en que hay diferencias reales en el nivel de competencia fónica que se logra en una L2 según se empiece a aprender de niño o de adulto, pero lo cierto es que todavía no se ha llegado a una conclusión definitiva.

Ahora bien, en caso de que se sigan demostrando estudios como estos, hay varias preguntas que desde nuestro lugar como evaluadores deberíamos hacernos, antes de echar todo por la borda.

En primer lugar, *¿cuál es el grado de precisión fonética (grado de aproximación a un acento nativo) que esperamos lograr/ encontrar en la producción oral de los estudiantes/ candidatos?* En lo que respecta a la situación de enseñanza en general, hay consenso en que ello depende de las necesidades de cada alumno o grupo, pero *¿cómo lo pensamos desde la evaluación?* Y en base a ello, *¿cómo clasificaríamos y/o “cuantificaríamos” los errores de pronunciación?* Antes de pasar a estas cuestiones en el apartado siguiente, nos gustaría hacer algunas consideraciones sobre este panorama que hemos venido esbozando hasta ahora.

A diferencia de lo afirmado hasta aquí (sobre todo en estudios como los de Flege y Dupoux) respecto de una transferencia “pasiva” y concebida como una especie de “filtro” que, aplicado a las formas fonéticas de la lengua objeto, genera las pronunciaciones de la interlengua, creemos que es posible analizar el componente fonológico del hablante de interlengua como el componente de

una lengua natural cualquiera, el cual contiene en parte formas básicas que no forzosamente coinciden con las de la L1 del aprendiz pero tampoco con las del hablante nativo de la L2 y a las que hay que distinguir, teniendo en cuenta sobre todo la *percepción* que el estudiante tiene de la lengua que está aprendiendo (cfr. Pacagnini 2008: 529, 2012: 8). Esto, por supuesto, no implica negar la existencia de un *filtro perceptivo* a partir de su lengua materna, pero sí concebirlo como un **proceso activo** que puede variar de aprendiz en aprendiz.

Por otra parte, aunque decidamos adoptar un criterio distribucional, no podremos realizar comparaciones tan directas entre los sonidos de la L1 y la L2 sin ser conscientes de la inconmensurabilidad de los fonemas de las dos lenguas, la que los hace, en cierta medida, incomparables, dado que sus distribuciones respectivas son diferentes¹². De hecho, lo que los aprendices de una L2 “transportan” no son fonemas, sino reglas fonológicas¹³. Estos principios (que regulan su propio sistema fonológico) pueden variar de una lengua y de una variedad a otra.

Por ello, no deberíamos dejar de considerar el *papel creativo* del aprendiz en la adquisición, cuyos “errores” no son otra cosa que manifestaciones de una competencia en evolución, lo que implica considerar a la transferencia como una *estrategia de adquisición*, más que como un proceso pasivo e inevitable. Sin embargo, no debemos dejar de lado el indudable aporte de nociones como las de “clasificación equivalente” y “sordera fonológica”, que nos pueden ayudar a echar luz sobre nuestro lugar como evaluadores, en particular sobre nuestra propia percepción de la interlengua de los evaluados y nuestra capacidad de detectar errores “propios de la L1” y de clasificarlos.

2. ¿Es posible clasificar y jerarquizar “errores” de pronunciación? ¿Qué ocurre con exámenes como el CELU?

Una primera distinción evidente es aquella que se establece entre *errores de tipo fonético y fonológico*: en tanto que los de tipo fonético sólo tienen consecuencias en lo que percibimos como “acento extranjero”, los de tipo fonológico son los que pueden ocasionar una falla en la comunicación.

Como señala Llisterri (2003: 98-99, siguiendo a Mc Carthy, 1978), esta distinción entre fenómenos fonéticos y fonológicos lleva a adoptar un *criterio de tipo comunicativo para la clasificación de los errores*, distinguiendo al menos tres categorías: *los que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan aunque no correspondan a una pronunciación nativa*. Estas tres categorías generales (que, de hecho, son las que subyacen en las

grillas descriptivas del examen CELU en lo que refiere a “Pronunciación/ Entonación”) se pueden extender a cinco: 1) errores fonológicos; 2) errores que no alteran el significado de las palabras, pero producen en el oyente la percepción de un “acento extranjero muy marcado”; 3) errores poco graves que podrían corregirse relativamente “en poco tiempo”; 4) errores de difícil corrección, pero que si se corrigieran, permitirían alcanzar un “acento muy próximo al del nativo”; 5) errores que corresponden a “mínimos detalles” en la pronunciación.

Frente a esta clasificación, nos surgen algunos interrogantes. De por sí, como hemos venido observando, es difícil establecer una progresión en la enseñanza de la pronunciación: *¿tener en cuenta los errores correspondientes a aspectos contrastivos/distintivos sería propio de niveles básicos, y los errores combinatorios/complementarios corresponderían a niveles más avanzados?* Pensemos, por ejemplo, en la complementariedad que se da en español, entre alófonos fricativos y oclusivos, como [b] y [B], [d] y [Δ], [g] y [Φ]. Si no la trabajamos desde niveles básicos, ¿ello podría favorecer la fosilización?

Por otra parte, *¿qué decisiones deberíamos tomar en cuanto a los aspectos prosódicos? ¿Se dejarían para niveles más avanzados, en evidente asimetría con contenidos propios de los niveles básicos, ligados a los patrones de entonación interrogativo, exclamativo, etc.?* En lo que refiere a los aspectos didácticos, a fin de asegurar la eficacia comunicativa, deberíamos ocuparnos de la forma material del habla en su conjunto. Parecería evidente que para que la pronunciación se adquiera de manera eficiente es necesario poner el foco en los procesos comunicativos significativos, sin preocuparse demasiado por el inevitable “acento”. La ejercitación del aspecto fónico de la lengua también debería comenzar centrándose en los valores significativos del acento, la entonación, el ritmo y las pausas. A medida que el alumno lo requiera, se irá haciendo hincapié en una corrección fonética (*ortoepía*).¹⁴

Pero ¿cómo responder a estos interrogantes desde el lugar del evaluador? Más específicamente, *¿qué ocurre cuando trasladamos estos parámetros de corrección a la evaluación, en particular al examen CELU?*

De acuerdo con lo observado en las grillas descriptivas y las bandas holísticas¹⁵ para el examen oral (en particular los ítems “Pronunciación/ Entonación” y “Fluidez”) desde la perspectiva de la percepción del evaluador, podemos señalar que el eje no está puesto en un “receptor nativo”, sino en un “interlocutor”, haciéndose hincapié en la *interacción* y en la *eficacia comunicativa*, lo que demuestra que la evaluación se realiza tomando en consideración los recursos lingüísticos con los que el candidato puede desempeñarse interactuando con otros hablantes en la vida cotidiana

(Pacagnini 2011: 7-8). En ninguna de las dos grillas se le exige al candidato la “imitación” de la pronunciación del hablante nativo, aceptándose que aparezcan “algunas interferencias de su L1 que no modifican la eficacia de su desempeño”¹⁶. Respecto de esto último, y a la luz de lo visto en el apartado 2, podríamos discutir que lo que se percibe como “interferencia” corresponda únicamente a rasgos de la L1 (para lo cual podríamos tomar los ya citados ejemplos de uso de vibrantes retroflejas y de vocales epentéticas por parte de las candidatas alemana y belga, respectivamente), pero asimismo debemos destacar que la posibilidad de aparición de sonidos no pertenecientes a la L1 ni a la L2 sí está considerada oportunamente en las grillas analíticas para los niveles no alcanza”, “básico” e “intermedio”, al discriminarse entre los “rasgos de la lengua materna” y “otros rasgos” en la pronunciación del candidato.

Otro aspecto que puede tornarse un poco dificultoso desde la perspectiva del evaluador a la hora de clasificar ciertos “errores” y asignar puntaje dentro de uno de los ítems de la planilla analítica está relacionado con la problemática de la prosodia, que, a nuestro entender, aparece en parte en “Pronunciación/ Entonación” (bajo el rótulo “entonación”) y en parte en “Fluidez” (en lo referido a “pausas” y “ritmo”). El interrogante que nos surge frente a esto es si las pausas y el ritmo (que sin duda dependen de factores prosódicos como la acentuación, el tono, las junturas) deberían evaluarse en “fluidez” o en “pronunciación y entonación”. Esto viene aparejado a la pregunta de *por qué la “entonación” únicamente aparece mencionada en los niveles más altos de las grillas descriptivas* (avanzado e intermedio alto), lo cual probablemente se deba a que los factores prosódicos, como mencionamos más arriba, suelen consignarse en los descriptores de los niveles más altos.¹⁷

A continuación, presentaremos algunos ejemplos (breves, y por razones de espacio resumidos en un cuadro -ver **cuadro 1**-) obtenidos de exámenes orales en los que se dificulta la clasificación de los “errores” detectados, lo cual (a nuestro criterio) podría traer aparejadas consecuencias en la asignación del nivel de proficiencia.

Cuadro 1- Clasificación de “errores” y nivel de proficiencia

L1 del alumno evaluado	Nivel adjudicado en “Pronunciación y entonación”	Observaciones	Nivel total obtenido en ev. oral
Alemán	3 (Intermedio)	Ejemplo de sonido segmental (vibrante retrofleja) no esperado por la L1 de la candidata (rasgo no propio de la L1 – vibrante uvular- ni de la L2 –vibrante alveolar-): [ap}en∪de©] [}e∪ku}sos]; aparecen otras líquidas en lugar de vibrantes (nasales por alveolares): [iNkon∪po©e]. Obtuvo 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Inglés ¹⁸	3 (Intermedio)	Ejemplo de “interferencias” de sonidos segmentales “similares” de la L1 , que corresponderían a un nivel más bajo del adjudicado en el examen oral: a veces se observan vocales tan breves o relajadas – generalmente cerradas- que casi parecen elisiones [ek’Bo∪ko]; otras veces, hay apertura vocálica ([me∪Pando], [ko∪nasko], [no∪eBe]); las vibrantes se pronuncian casi siempre como simples ([P]) y pocas veces retroflejas ([}): [Pe∪klamos], [∪omb}e].	Avanzado
Francés (candidata belga)	3 (Intermedio)	Ejemplo de “sordera fonotáctica”, que no sería lo esperado por la L1 de la candidata (rasgo no propio de la L1 ni de la L2): [pa{akti∪ka ¹], [koPo∪ΔiΔas] (hay alternancia entre [P] y [Δ]: [∪toPo] por [∪toΔo]). Obtuvo 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Francés ¹⁹	3 (Intermedio)	Ejemplo de “sordera suprasegmental” (Dupoux 2008, 2010a), con transferencia directa de las curvas entonacionales y esquemas acentuales de la L1 (por ej., [fa∪sil], [pe∪Po]).	Avanzado

CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos intentado, a partir de la revisión de algunos análisis sobre un aspecto álgido y central como el del lugar de la percepción fónica en la adquisición de una segunda lengua, preguntarnos acerca de *cómo influyen nuestros propios filtros y nuestra propia “sordera” en nuestra percepción como evaluadores* cuando nos enfrentamos a la interlengua del candidato a un examen de dominio (en particular, del CELU) y, sobre todo, *cuándo debemos tomar decisiones a la hora de clasificar “errores” y asignar puntaje*.

Las dificultades son muchas, más aún si conocemos las diferencias con una situación de corrección o evaluación en el aula, donde la exposición a la interlengua del evaluado dura mucho más que unos pocos minutos y nos permite formular y verificar hipótesis acerca de ciertos fenómenos, y replantearnos los diferentes modos de trabajar en clase o de planificar un

“entrenamiento” fónico, que, contrariamente a lo que sostienen algunos autores (como Dupoux) sí puede tener muy buenos resultados en aprendientes adultos, como hemos comprobado en nuestra propia experiencia.²⁰

Estudios como los que presentamos permiten ampliar las categorías de los fenómenos de interlengua fónica más allá de las llamadas “interferencias” entre la L1 y la L2, no sólo entre sonidos nuevos, sonidos similares y sonidos ya existentes (aunque, como señalamos, para nosotros todos los sonidos tienen algo de nuevo y de diferente por hallarse siempre en una distribución diferente), sino también para plantearnos, a partir de lo observado en nuestros candidatos, *la existencia de una cuarta categoría: sonidos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2 (sino a la interlengua del evaluado), por lo que no entran en ninguna de estas taxonomías basadas en la noción de “transferencia” o “interferencia”*.

Sin embargo, y a pesar de que este trabajo abre muchos más interrogantes de los que responde (y deja otros por plantear, como por ejemplo *¿cómo podemos cuantificar efectivamente la fluidez?*), es necesario señalar que su principal objetivo ha sido el de crear conciencia de *la existencia en nosotros, como evaluadores, de los mismos filtros y procesos de clasificación fónica que detectamos en los evaluados*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Editorial Anaya.
- Dupoux, Emmanuel *et al.* (2001). A robust method to study stress “deafness”. *Journal of the Acoustical Society of America* 110, 1608-1618.
- Dupoux, Emmanuel *et al.* (2002). Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing. En: Laks, B. y J. Durand (Eds.) *Phonetics, Phonology, and Cognition* (pp. 168-190). Oxford: Oxford University Press.
- Dupoux, Emmanuel *et al.* (2008). Persistent stress “deafness”: the case of French learners of Spanish. *Cognition* 106, 682–706.
- Dupoux, Emmanuel *et al.* (2010a). Limits on bilingualism revisited: Stress “deafness” in simultaneous French–Spanish bilinguals. *Cognition* 114, 266–275.
- Dupoux, Emmanuel (2010b). Phonological “deafnesses”: summary of research. En: http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf (Consultado en febrero de 2013).

- Ellis, Nick (1996). Sequencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91- 126.
- Flege, James (1987). The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Flege, James (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40, 467–491.
- Lado, Robert (1957). *Linguistic across cultures. Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Llisterri, Joaquim (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), 91-114.
- Pacagnini, Ana (2007). “¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas?” *Actas del III Coloquio CELU*, www.celu.edu.ar
- Pacagnini, Ana (2008). Acerca de la inserción de la Fonética y la Fonología en la elaboración de materiales de Español como Lengua Extranjera. En: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las Literaturas* (pp. 528-535). Bariloche: Ed. Instituto de Formación Continua de Bariloche.
- Pacagnini, Ana (2010). Acerca de la corrección del ‘error’ y la evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. En: *Actas de las segundas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 452-459). Bariloche: Ed. Instituto de Formación Continua de Bariloche.
- Pacagnini, Ana (2011). ¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE? En: *Actas del VI Coloquio CELU. De la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística, San Martín, 5 y 6 de agosto de 2011*. http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/pacagnini.pdf
- Pacagnini, Ana (2012). *¿Cómo enseñar la pronunciación en la clase de Español como Lengua Extranjera?*, ms. para Proyecto de Investigación y desarrollo (PID) ELSE Industria Editorial, en el marco del Programa Área Estratégica (PAE) “Desarrollo del Español Lengua Segunda (ELSE) y Extranjera como Industria Cultural”.
- Prati, Silvia (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Trubetzkoy, Nikolái (1973). *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel.

NOTAS

¹ “Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles [al alumno extranjero] y, por el contrario, los que sean diferentes le resultarán difíciles. El profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más posibilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos.” (Lado 1957: 3)

² “A *similar L2 phone* was defined as a L2 phone which is realized in an acoustically different manner than an easily identifiable counterpart in L1. A *new phone*, on the other hand, was defined as an L2 phone which does not have a counterpart in L1, and may therefore not be judged as being the realization of an L1 category” (cfr. Flege 1987: 59).

³ Cfr. Flege (1987: 48): “[...] the ability to learn new patterns of segmental articulation in speech diminishes after a critical period has been passed in human development.” La importancia de la edad de quien adquiere la pronunciación de una L2 es destacada nuevamente por Flege *et al* (2003: 467): “the age of first exposure to a second language (L2) exerts a strong and usually persistent influence on overall success in acquiring the L2”.

⁴ “Equivalence classification is a basic cognitive mechanism which permits humans to perceive constant categories in the face of the inherent sensory variability found in the many physical exemplars which may instantiate a category.” (Cfr. Flege 1987: 49).

⁵ Ver Flege (1987:50; las cursivas son nuestras): “Another important assumption is that L2 learners will be unable to produce authentically L2 phones that differ acoustically from phones in L1 unless they establish a phonetic category for the L2 phones [...] *and if adults have not passed a "critical period" for speech learning.*”

⁶ Cfr. Dupoux (2010b: 2).

⁷ Cfr. Dupoux *et al.* (2008: 701).

⁸ Cfr. Dupoux *et al.* (2008: 700 y 2010a: 266). Por ello, en nuestra opinión, al revalorizar la importancia de la L1 (y así diferenciarse de otras corrientes, como el Análisis del Error) sigue siendo una versión “débil” del Análisis Contrastivo.

⁹ Dupoux (2010b) documenta casos de “sordera acentual” en niños franceses a los 9 meses, y de “sordera fonotáctica” (epéntesis) en niños japoneses a los 14 meses.

¹⁰ Por ejemplo, si bien para un hablante de japonés (que aprende el inglés) sería inicialmente tan difícil percibir el contraste entre /v/ y /b/ como el existente entre /r/ y /l/, luego de la práctica se mejoraría notablemente la percepción del primero, pero no la del segundo.

¹¹ Dupoux y su equipo se centran en el estudio de las sorderas suprasegmentales (especialmente en el reconocimiento de patrones acentuales por parte de aprendices francófonos de español), que, según ellos, se procesarían de modo diferente que las segmentales (ver, en particular, Dupoux *et al.* 2008).

¹² Pensemos, por ejemplo, en los sistemas vocálicos del inglés y del español (en inglés se calculan alrededor de doce fonemas vocálicos en tanto que nosotros tenemos solamente cinco), o en la relación entre los fonemas consonánticos /t/ y /c/ del español y del portugués brasileño.

¹³ Cfr. Lleó (1997: 60).

¹⁴ Cfr. Pacagnini (2008: 530). Además, creemos conveniente tener en cuenta la importante distinción que Corder (1967) ha introducido hace tiempo en este campo, al discriminar entre “errores” (*errors*) o desviaciones con respecto al sistema de la lengua y “equivocaciones” accidentales (*mistakes*). Es por ello que en general preferimos la denominación de “fenómenos de interlengua” (cfr. Pacagnini 2010: 455), para evitar la confusión que puede suscitar el término “error” en español.

¹⁵ Nuestro análisis se realizó sobre las versiones revisadas en octubre de 2011.

¹⁶ Véanse las bandas holísticas para el nivel avanzado.

¹⁷ Véase MCER, §5.2.1.4.

¹⁸ Candidato del CELU 104, ya analizado en Pacagnini (2007: 3).

¹⁹ Candidato del CELU 104, ya analizado en Pacagnini (2007: 3).

²⁰ Un ejemplo interesante sería el de dos candidatos arabófonos (CELU 212 y 113), uno de los cuales, por lo que hemos sabido, trabajó en su clase de español la alternancia entre las bilabiales sorda y sonora (/p/ /b/) logrando superar esta dificultad (entre otras) y obtener un nivel intermedio en el examen oral, a diferencia del otro, que obtuvo un nivel básico (su dificultad con las bilabiales fue un factor más entre otros errores de tipo fonológico, que provocaron fallas en la comunicación): [Pom∪beaP] por [rom∪peP], [ba∪ΦaP] por [pa∪ΦaP], etc.