

INTERLENGUA FÓNICA Y EVALUACIÓN EN ELSE: EL EXAMEN CELU ORAL

Ana María Judith Pacagnini

apacagnini@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro
Argentina

RESUMEN

Este trabajo se propone abordar las variables lingüísticas con mayor incidencia en la evaluación de la oralidad en ELSE, en particular dimensiones como la *comprensibilidad*, el “*acento extranjero*” y la *fluidez* (Santamaría Busto, 2015, 2020; Trofimovich & Isaacs, 2012; Isaacs & Thomson, 2020). Analizaremos estos aspectos en función de la experticia del interlocutor y del grado de desempeño de los aprendices alóglotas. En lo que respecta al evaluador como juez experto, consideraremos sus *filtros perceptivos* o *sorderas fonológicas* (Dupoux, 2010; Pacagnini, 2014, 2021). Esperamos contribuir a las investigaciones sobre las escalas de acreditación de niveles en el área fonético-fonológica, más específicamente de descriptores de evaluación en exámenes de desempeño como el CELU (Certificado de Español Lengua y Uso, Consorcio ELSE-CIN).

Palabras clave: ELSE, CELU oral, descriptores de evaluación, interlengua fónica, comprensibilidad.

PHONIC INTERLANGUAGE AND ASSESSMENT IN ELSE: THE CELU ORAL EXAM

ABSTRACT

This work aims to address the linguistic variables with the greatest incidence in the evaluation of orality in ELSE, especially dimensions such as *comprehensibility*, *accent*, and *fluency* (Santamaría Busto, 2015, 2020; Trofimovich & Isaacs, 2012, Isaacs & Thomson, 2020). We analyze these aspects based on the interlocutor's expertise and the degree of performance of non-native learners. Regarding evaluators as expert judges, we consider their *perceptual filters* or *phonological deafness* (Dupoux, 2010; Pacagnini, 2014, 2021). We hope

to contribute to research on level accreditation scales in the phonetic-phonological area, more specifically of evaluation descriptors in performance exams such as CELU (Certificate of Spanish: Language and Use, ELSE-CIN Consortium).

Keywords: ELSE (Spanish as a second and foreign language), CELU oral exam, assessment descriptors, phonic interlanguage, comprehensibility.

Introducción: puntos de partida y objetivos

El presente artículo, que presenta una investigación actualmente en proceso, se propone contribuir en líneas de investigación relacionadas con la evaluación de la oralidad en el área de ELSE (español como lengua segunda o extranjera), más específicamente sobre el abordaje de aquellas variables lingüísticas que tienen una mayor incidencia en dimensiones como la *comprensibilidad*, el “*acento extranjero*” y la *fluidez* (Santamaría Busto, 2015, 2020; Trofimovich & Isaacs, 2012; Isaacs & Thomson, 2020)¹. Analizaremos estos aspectos en función de la experticia del interlocutor y del grado de desempeño (nivel de proficiencia) de los aprendices alóglotas. En lo que respecta al interlocutor como juez experto, nos centraremos en el lugar del evaluador, tomando en consideración tanto su experticia en el área fonético-fonológica como sus propios *filtros perceptivos* o *sorderas fonológicas* (Dupoux, 2010; Pacagnini, 2014).

De esta manera, esperamos hacer un aporte a las investigaciones en el área de la evaluación en ELSE, particularmente sobre las escalas de acreditación de niveles en el área fonético-fonológica, aspecto que cobra especial importancia para el diseño y la revisión de rúbricas de evaluación en exámenes de dominio como el CELU (Certificado de Español Lengua y Uso, del Consorcio ELSE-CIN), el cual certifica un nivel de desempeño en español que habilita al candidato para desenvolverse en ámbitos académicos y laborales². Creemos que la consistencia en los descriptores se torna fundamental en términos de *validez* y *confiabilidad* del constructo de evaluación (Prati, 2007, 2022). En este sentido, nos proponemos refinar criterios que permitan una fundamentación teórico-metodológica para la delimitación de los descriptores correspondientes a las áreas de *pronunciación* y de *fluidez*, diferenciando la *fluidez cognoscitiva* (cuantificable, más “objetiva”) de la *percibida* (“subjetiva”, centrada en la percepción del interlocutor –Lennon, 2000; Sánchez Avendaño, 2002; Isaacs, 2014; Pacagnini, 2021–), a la que asociamos con la *comprensibilidad*.

Para ello, continuaremos con nuestro cotejo de descriptores (iniciado en Pacagnini 2011, 2020, 2021), con especial atención en la perspectiva “tridimensional” del *Volumen*

complementario al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (VC-MCER 2020/2021), que presenta las escalas en tres ejes: *control fonológico / articulación de los sonidos / rasgos prosódicos*. Nuestro objetivo final será el de contribuir a la revisión de los descriptores del examen CELU oral, tanto en lo relativo a la percepción del llamado “acento extranjero” y su vinculación con la *comprensibilidad* y la *fluidez*, como en lo que atañe a la inclusión de los aspectos prosódicos dentro del ítem *Pronunciación*.

Análisis de la interlengua fónica en el examen CELU oral: principales hipótesis y metodología de trabajo

El concepto de *interlengua*, que puede definirse como “sistema lingüístico independiente en permanente evolución” atribuido al aprendiz de una L2 a partir de los datos observables en sus producciones (Selinker, 1972, Alexopoulou, 2017), ha sido generalmente limitado a la gramática. Lleó (1997) lo ha extendido al *nivel fónico*, criterio que hemos retomado en trabajos posteriores (Pacagnini, 2007 y 2014, entre otros), al analizar fenómenos de *clasificación equivalente* (Flege, 1987) y de *sordera fonológica* (Dupoux, 2010) en candidatos de exámenes CELU, a los que hemos incorporado una nueva categoría: rasgos que no pertenecen ni a la lengua materna ni a la lengua meta, a los que denominamos *fenómenos de interlengua fónica* (Pacagnini, 2014, 2017a). Asimismo, y como señala Sanz (2016), el análisis de las variaciones entre las interlenguas de los aprendices debe considerar factores externos (contexto de adquisición: exolingüe o endolingüe, áulico o no, en grupos monolingües o plurilingües, etc.) e internos (individuales: edad, dominio de otras L2, etc.). Asimismo, al tratarse de sistemas con una evolución no lineal, es frecuente observar retrocesos e incluso bloqueos de rasgos correspondientes a una fase previa de desarrollo. Estos fenómenos, conocidos como *fosilizaciones*, son inherentes a la reestructuración del sistema por parte del aprendiente en su intento por aproximarse a la meta final. Por todo ello, resulta muy dificultoso establecer una progresión en la adquisición de una L2 que permita establecer un único criterio en la secuenciación de los contenidos para la elaboración de programas y materiales didácticos, lo cual se traslada a las escalas o descriptores de evaluación. Si bien hay aspectos en los que es menos complejo establecer una gradación, en el nivel fonético-fonológico se observa una mayor disparidad con los “niveles” que se adjudican en otras áreas (Pacagnini, 2007, 2017a), convirtiéndose en uno de los mayores desafíos a la hora de establecer niveles para la enseñanza y, en particular, para la evaluación, como ejemplificaremos en nuestro análisis del examen CELU.

Para poder dar cuenta del abordaje de los fenómenos de interlengua fónica por parte de los evaluadores de este examen, es importante considerar que, en tanto *examen de dominio* basado en un enfoque de *comunicación-acción*, en el CELU el eje no está puesto en la detección de “errores” (tomando como modelo a una única “norma nativa”), sino en la *interacción* y en la *eficacia comunicativa*; de este modo, la evaluación se realiza tomando en cuenta los recursos lingüísticos con los que el candidato puede desempeñarse interactuando con otros hablantes en la vida cotidiana. Por ello, para la evaluación se priorizan criterios como los de *comprensibilidad* y *fluidez* por sobre los de corrección lingüística.

En consecuencia, y teniendo en cuenta estos aspectos, las principales hipótesis de trabajo que sustentan y sirven de punto de partida para nuestra investigación son las siguientes:

- a- Es complejo establecer una *progresión* en la adquisición de una L2 (en términos de niveles o grados de desempeño), lo cual se traslada a las *escalas de evaluación*. Si bien en sintaxis, morfología y léxico se puede ir “progresando” paulatinamente hacia estructuras más cercanas a la L2, en el área fonético-fonológica se da una mayor *fosilización*: de ahí la disparidad con los “niveles” que son más fáciles de determinar en otras áreas (Pacagnini, 2007, 2014, 2021).
- b- En un *examen de dominio* basado en un enfoque de *comunicación-acción* (cf. CELU) el eje está puesto en la *interacción* y en la *eficacia comunicativa*; 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. Por ello, para la evaluación se priorizan criterios como los de *comprensibilidad* y *fluidez* por sobre los de corrección lingüística (Pacagnini, 2021).
- c- Ciertos fenómenos prosódicos (en particular los vinculados al ritmo y al *tempo*) de aprendices de español como L2 influyen más que otros aspectos de la interlengua fónica en la percepción de la *fluidez* por parte de interlocutores nativos (Pacagnini, 2017a, 2020).
- d- La *comprensibilidad* (en sentido amplio) es una dimensión multiparamétrica sujeta a variables no sólo fónicas, sino también léxicas, gramaticales, discursivas y de disfluencia; en este sentido, no todos los problemas lingüísticos relacionados con el acento extranjero tienen por qué dificultarla (Trofimovich & Isaacs, 2012; Santamaría Busto, 2020).
- e- Los factores que influyen en la *comprensibilidad* y en la *fluidez percibida* varían de un hablante nativo a otro, lo cual se observa al cotejar los juicios de jueces expertos y

no expertos (evaluadores y no evaluadores, respectivamente). Al respecto, hay algunos antecedentes (cf. Isaacs & Thomson, 2020) acerca de reacciones de oyentes nativos (con mayor y menor experticia en los términos arriba señalados) respecto de la producción oral de aprendices de inglés como L2 (hablantes de chino mandarín y de lenguas eslavas).

Según hemos señalado en la *Introducción*, este artículo constituye una etapa de un proyecto más amplio que se encuentra en proceso; así como en investigaciones previas abordamos las hipótesis a), b) (Pacagnini, 2007, 2014, 2021) y, en gran medida, la c) (cf. Pacagnini 2017a, 2020 y 2023 –en prensa–), en este trabajo en particular nos centraremos sobre las hipótesis d) y e), en particular sobre la repercusión que el reconocimiento del “acento extranjero”, muchas veces vinculado estrictamente con las “marcas de L1”, pueda tener sobre la *comprensibilidad* y la *fluidez percibida* por parte de jueces expertos.

Para ello, y en lo que refiere al aspecto metodológico, en esta primera etapa se considerarán las reacciones de jueces expertos (evaluadores de ELSE) frente a una serie de audios de hablantes alóglotas en contexto de examen. Los resultados obtenidos se cotejarán con las reacciones de jueces no expertos (hablantes nativos) a quienes se expondrá a las mismas muestras.

A partir de lo obtenido en esta primera fase de nuestra investigación, procuraremos refinar los descriptores fonético-fonológicos para la evaluación y nivelación de los estudiantes alóglotas, postulando una clasificación de los fenómenos de interlengua fónica que contemple no solamente las llamadas “interferencias” entre la L1 y la L2, sino que incorpore una nueva categoría: rasgos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2 (propios de la interlengua del estudiante alóglota), tradicionalmente excluidos de cualquiera de las taxonomías basadas únicamente en nociones como las de “transferencia” o “interferencia” (Pacagnini, 2014). En esta nueva propuesta de descriptores fónicos para las rúbricas de evaluación procuraremos hallar un mayor equilibrio entre los rasgos segmentales y suprasegmentales, considerando particularmente el vínculo entre ciertos aspectos prosódicos y la *fluidez percibida*.

Avanzaremos sobre estos conceptos centrales en el apartado siguiente.

Del “acento nativo” a la *fluidez* y la *comprensibilidad*: hacia una concepción positiva de la interlengua fónica

En los últimos años se ha ido produciendo un abandono progresivo de una concepción negativa del “acento extranjero” a favor de otras dimensiones como la *fluidez*, la *inteligibilidad* o la *comprensibilidad* (Isaacs, 2009, 2014). Sin embargo, aún hoy hallamos definiciones donde la *fluidez* suele vincularse con el grado de soltura, la velocidad de elocución y la ausencia de pausas en relación con el *modelo nativo*; si observamos la definición dada por el *Diccionario de Términos Clave de ELE (Instituto Cervantes)*, se la asocia a una habilidad de procesamiento de la lengua “sin excesivas pausas ni titubeos”, y a una velocidad constante que, además, debe ser “equiparable” a la de los hablantes nativos (*Centro Virtual Cervantes*, 2023)³.

La confluencia de todos estos aspectos ha coadyuvado a que la *fluidez* sea concebida como una dimensión compleja en la que confluyen factores de índole lingüística, temporal y comunicativa, sobre cuya definición y medición es difícil hallar un consenso (Santamaría Busto, 2015). Asimismo, y como consecuencia de lo anterior, evaluar la *fluidez* deviene en un proceso sumamente complejo, ya que esta dimensión no debería ser medida tomando como base únicamente las características del sujeto evaluado, sino también los filtros perceptivos de quien evalúa. De hecho, muchas veces se consideran para la evaluación de la *fluidez* factores lingüísticos no siempre “cuantificables”, que no escapan a la percepción y a la intuición: la pronunciación, la entonación, la rapidez, la naturalidad, la continuidad, etc.⁴. En este contexto, y como ya lo hemos señalado en trabajos previos (Pacagnini, 2017a, 2017b), se hace evidente que ciertos fenómenos prosódicos (y, particularmente, aquellos vinculados al ritmo y al *tempo*) en la producción oral de no hispanohablantes influyen más que otros aspectos de la interlengua fónica en la percepción de la *fluidez* por parte de interlocutores nativos (expertos o no), fenómeno al que nos hemos referido como “*fluidez percibida*”.

Dentro de este marco, cabe señalar que ha sido Lennon (2000), en sus estudios sobre el inglés como L2, quien distinguió entre *fluidez cognoscitiva* (cuantificable, “objetiva”, centrada en el hablante) y *fluidez percibida* (subjetiva, centrada en los filtros perceptivos del oyente). Ambas dimensiones (dos caras de una misma moneda) pueden relacionarse con los conceptos de *inteligibilidad* (medida en que el mensaje del hablante se comprende realmente) y de *comprensibilidad* (dificultad que experimenta el oyente para comprender dicho mensaje). Estas dos últimas, a su vez, se integran en lo que actualmente se conoce como

“principio de inteligibilidad”, surgido en oposición al llamado “principio del acento nativo” (Levis, 2005), el cual promueve la supresión de cualquier diferencia o “desviación” respecto de las normas de una comunidad lingüística nativa, ya que parte de la presuposición de que todos los errores de pronunciación son igualmente importantes y por ende la eliminación de cualquiera de ellos implica, en la misma medida, una mejora en la inteligibilidad o de la comprensibilidad. Como puede deducirse de lo anterior, ello implica la existencia de un modelo de referencia, el *hablante nativo*, que debería ser alcanzado para que el aprendiz pueda comunicarse con éxito. Frente a esta postura, entre los investigadores hay un consenso creciente sobre el hecho de que poseer un acento extranjero no impide ni dificulta necesariamente la comunicación, sino que es una consecuencia natural del aprendizaje de una L2 (Derwing & Munro, 2005), está muy vinculado a la identidad y es muy difícil de eliminar, ya que depende de una gran cantidad de variables (edad, frecuencia de uso y exposición, etc.).

Si bien el estudio de las variables lingüísticas (no solo fónicas) que inciden en estas dimensiones ha tenido un amplio desarrollo para el inglés como L2 (Trofimovich & Isaacs, 2012; Isaacs, 2014; Munro, 2018; Isaacs & Thomson, 2020, entre otros), en español hay pocos estudios –siendo los más destacables los de Sánchez Avendaño (2002) sobre *fluidez* o Santamaría Busto (2015) sobre *comprensibilidad*–, que abordan otras variedades del español y no toman como eje la variación de estos parámetros en función del grado de desempeño del hablante. Esto tiene sus consecuencias en la formulación de escalas de descriptores de nivelación y de evaluación para el español como L2, como veremos en el apartado siguiente.

En lo referido al CELU, siguiendo a Prati (2007, 2022) y a Jacovkis *et al.* (2022), es evidente que la consistencia en los descriptores se torna fundamental en términos de *validez* y *confiabilidad* del constructo de evaluación (Messick, 1989, 1994; Kane, 2013; Shaw & Crisp, 2011; Kane & Wools, 2019; Chappelle, 2020; Giraldo, 2020, entre otros). A estos dos requisitos fundamentales en toda evaluación, cabría agregar un tercero: la *factibilidad*, o viabilidad en su implementación (cf. Jacovkis *et al.*, 2022, quienes refieren el modo en que se analizó la factibilidad en el proceso de digitalización del examen CELU). Esta consistencia de los descriptores debe verse reforzada en la *estandarización* (Ascenzi, Russo y Elichabe, 2022; Prati, 2022); es principalmente a través del trabajo de entrenamiento y reflexión sobre los estándares con los evaluadores que se pueden unificar los criterios previamente a cada toma. Y esto no es menor, dado que el foco no solo está puesto en los descriptores o rúbricas sino en el evaluador, que no deja de ser oyente (aun cuando sea un juez experto), y por lo

tanto, falible, en la medida en la que su percepción también resulta mediatizada por sus propios filtros y sorderas fonológicas.

Este último punto, a su vez, viene en consonancia con las investigaciones que hemos venido desarrollando sobre los límites entre *pronunciación* (especialmente en los rasgos prosódicos) y *fluidez* en los descriptores del examen CELU, atendiendo a los *filtros perceptivos* de los evaluadores (Pacagnini, 2014, 2021, entre otros), sobre todo atendiendo a cómo estos factores pueden ser graduables o “cuantificables” escalaramente de acuerdo con las rúbricas de evaluación. Siguiendo esta línea, fusionamos las nociones de *inteligibilidad* y de *comprensibilidad*, en consonancia con lo propuesto por Isaacs (2009), quien analiza estas dimensiones en sentido amplio y en sentido estricto. Así, la *comprensibilidad* en sentido estricto se asocia con la *inteligibilidad* (más “medible” en términos de escalas de evaluación), mientras que en sentido amplio se vincula con la *percepción* (en tanto dimensión más “subjetiva”). Este abordaje nos permite relacionarlas mejor con las nociones de *fluidez cognoscitiva* y *percibida* arriba citadas.

A continuación, presentaremos una primera aproximación a los juicios de evaluadores expertos, que cotejaremos con la reacción de jueces no expertos ante producciones de candidatos al examen CELU oral. Luego, analizaremos el posible impacto que esto puede llegar a tener sobre la formulación de descriptores de evaluación en el área fonético-fonológica, en relación con lo ya postulado en análisis previos (Pacagnini, 2021).

Reacciones de jueces expertos y no expertos ante producciones de hablantes alóglotas en contexto de examen (CELU oral)

Como hemos expuesto en apartados anteriores, esta etapa de nuestra investigación abrevia en artículos previos en los que abordamos los criterios de evaluación frente al grado de desempeño fónico de los hablantes alóglotas en contexto de examen CELU oral (Pacagnini, 2017a, 2023 –en prensa–). En esos trabajos, partimos del análisis de las planillas de evaluación y procuramos relevar aquellos aspectos considerados por los evaluadores en las grillas analíticas y por los interlocutores en las bandas holísticas⁵.

En las respuestas dadas por los evaluadores, más allá del evidente entrecruzamiento entre los descriptores correspondientes a los ítems *Fluidez* y *Pronunciación/entonación* (y que se tornaron en el eje de nuestro análisis), observamos que, llamativamente, un porcentaje importante (60 %) mencionaba como factor determinante a la hora de “bajar puntos” en *fluidez* los rasgos (tanto de tipo segmental como suprasegmental) específicamente vinculados a la pronunciación de la L1: “pronunciación muy marcada por la L1”, “marcas entonacionales

muy marcadas de la L1 ” (*sic*), etc. En ese sentido, decidimos retomar nuestra investigación en este punto, buscando ese punto de inflexión en el que confluyen la percepción de la fluidez y el llamado “acento extranjero” (y, sobre todo, el detectado como originado en la L1), aun cuando los candidatos hubieran obtenido un buen puntaje en el resto de las competencias evaluadas (y no necesariamente se estuviera poniendo en tela de juicio la comprensibilidad de su producción).

En esta oportunidad, nuevamente tomamos nuestro corpus del *Archivo CELU*, en particular de exámenes orales de candidatos provenientes de distintas sedes, pero que habían rendido el examen con evaluadores de universidades nacionales (pertenecientes al Consorcio ELSE). Para el recorte de los audios presentados a los jueces, nos centramos en las actividades 2 (descripción e interacción sobre una lámina) y 3 (*role-playing* entre evaluador y candidato) del examen.

Por razones de tiempo (los audios se exhibieron a los jueces en el contexto de talleres y cursos de capacitación, como se indica más adelante), se decidió acotar el número de audios a presentar. Así, se tomaron segmentos de unos 20 segundos correspondientes a 10 (diez) audios: nueve (9) de candidatos que habían obtenido el certificado CELU (de niveles intermedio y avanzado)⁶, al que se agregó un audio de una hispanohablante proveniente de Puerto Rico (se buscó una variedad dialectal diferente de las habladas en la Argentina, ya que parte de la consigna consistía en detectar si había o no algún hablante nativo del español).

Las L1 de los informantes alóglotas eran las siguientes: 3 (tres) de portugués brasileño (dos de nivel Intermedio, con mención *bueno* y *muy bueno*, y un Avanzado *excelente*), 2 (dos) de inglés de los Estados Unidos (de nivel Intermedio, menciones *bueno* y *excelente*), 2 (dos) de francés (también de niveles Intermedio *bueno* y *excelente*) y 2 (dos) de alemán (de niveles Intermedio *muy bueno* y Avanzado *excelente*)⁷. Se priorizaron las lenguas que al momento de la toma de estos exámenes (período 2018-2021) habían sido las de mayor frecuencia entre los inscriptos al CELU⁸, ya que en parte se trataba de corroborar si la mayor familiaridad con determinadas L1 podía influir en los juicios de los evaluadores (Isaacs, 2014).

Excepto en el caso de los candidatos de nivel Avanzado con mención *excelente*, el resto había tenido un desempeño más bajo en los ítems *Pronunciación y entonación* y *Fluidez* en relación con el resto de las competencias evaluadas (*Adecuación Gramatical, Léxico y Objetivo e Interacción*). El objetivo era la detección por parte de los jueces de las llamadas “marcas de pronunciación de L1” (dado que, como dijimos, en las grillas de evaluación analizadas esta era la razón más esgrimida para justificar el puntaje asignado en *Fluidez*), por

lo que se seleccionaron fragmentos en los que los hablantes no hacían ninguna referencia a su origen.

Nº de informante	L1 del informante- Nacionalidad	Nivel obtenido en el examen CELU
1	Portugués (Brasil)	Intermedio Bueno
2	Portugués (Brasil)	Intermedio Muy Bueno
3	Portugués (Brasil)	Avanzado Excelente
4	Inglés (E.E.U.U.)	Intermedio Bueno
5	Inglés (E.E.U.U.)	Intermedio Excelente
6	Francés (Francia)	Intermedio Bueno
7	Francés (Francia)	Intermedio Excelente
8	Alemán (Alemania)	Intermedio Muy Bueno
9	Alemán (Alemania)	Avanzado Excelente
10	Español (Puerto Rico)	-----

Gráfico 1: L1, nacionalidad y nivel de los candidatos analizados (elaboración propia)

Los audios se reprodujeron en dos tandas de 5 (cinco) cada una, en el contexto de un taller de capacitación a 35 (treinta y cinco) evaluadores CELU, a quienes se les propuso una actividad de sensibilización auditiva, como parte de una serie de tareas que apuntaban a la discriminación entre dimensiones centrales para la evaluación, como la *comprensibilidad* (en sentido amplio y estricto) y el llamado “acento extranjero”. Es importante señalar que las muestras no se presentaron en el orden que figura en Gráfico 1 (la numeración aquí presentada es a los efectos de organizar el análisis), sino de manera aleatoria, alternando entre candidatos de distinto origen.

Las consignas propuestas (bajo el título “Ponemos a prueba nuestra percepción”) eran las siguientes:

- a) *Escuchar los siguientes fragmentos y, a partir de las características percibidas, determinar a qué L1 cree Ud. que corresponde cada hablante.*
- b) *Uno de los fragmentos corresponde a un/a hablante nativo/a de español: si lo detecta, consígnelo.*



Gráfico 2: Modo en el que se presentaron los audios (en tandas de 5) dentro del contexto de los talleres (elaboración propia)

Básicamente, en esta fase de nuestra investigación buscábamos responder a dos interrogantes:

- I- ¿El grado de experticia del oyente efectivamente desempeña un rol?
- II- ¿La L1 del hablante realmente influencia al oyente?

Partíamos de estas preguntas justamente porque, como ya hemos dicho, en los estudios previos la justificación de los niveles asignados muchas veces estaba basada en el reconocimiento de los fenómenos de interlengua como “correspondientes a marcas de la L1”. Es decir, de estas afirmaciones se infiere que es posible reconocer y atribuir las fallas detectadas a características de la L1, a pesar de las múltiples procedencias (y la naturaleza plurilingüe, por ende) de los miembros de la población evaluada.

Somos conscientes de que carecemos de dos datos que podrían resultar relevantes para nuestro análisis: por un lado, el número de lenguas adicionales (además de la lengua materna y del español) que maneja cada uno de estos candidatos (incluyendo el grado de dominio); por otro, el tiempo de instrucción previo en ELSE (en caso de que hubieran tomado clases de manera sistemática). El primer dato no se obtiene de las bases de datos del examen CELU; el segundo se solicita en el formulario de inscripción, pero al no ser un campo

obligatorio, en muchos de los casos analizados no se obtiene esta información, por lo que no pudimos tomarla como variable.

El resultado de este primer testeo arrojó un resultado interesante; de 35 evaluadores, solo el 20 % (7 informantes) detectó cuál era el audio correspondiente a la hispanohablante. El 80 % consideró que el audio 10, en lugar de ser producido por una hablante nativa, provenía de una aprendiz angloparlante de nivel avanzado, argumentando la articulación de las vibrantes (“pronuncia la *erre* como una hablante de inglés”, “las vibrantes suenan como las del inglés...”), e incluso rasgos como el rotacismo (lateral por vibrante en posición de coda, o, incluso, la aparición de vibrantes retroflejas o asibiladas en palabras como *practicar*: [pɾakti'ka^l]). De este 80 % (28 informantes), a su vez, más de la mitad (17 informantes, es decir un 60,71 %) consideró que el audio correspondiente al hablante nativo era el producido, en realidad, por un lusohablante de nivel Avanzado *excelente* (audio número 3). El candidato, en un segmento del audio que no se presentó a los jueces, manifestaba llevar un año viviendo en la Argentina, en la provincia de Córdoba, y afirmaba que nunca había estudiado español de manera sistemática. Este hablante hablaba a alta velocidad y, además, había adoptado neologismos del lugar en el que residía, que pronunciaba tomando sobre todo rasgos prosódicos como el alargamiento en la sílaba pretónica de cada palabra: por ejemplo, *ameo*[a:'me^o] (por *amigo*). La velocidad de elocución del fragmento analizado y la cantidad vocálica (unidas, por supuesto, a la selección léxica) constituyeron los argumentos esgrimidos por los evaluadores para atribuir el audio 3 a un hablante nativo de español (cordobés), de quien destacaron, además, la “gran fluidez”.

En cuanto a las reacciones hacia el resto de los audios, los jueces tendieron a destacar algunos fenómenos, principalmente aquellos que percibieron como de nivel proporcionalmente más bajo en cada una de las lenguas (con énfasis en los audios 1, 4 y 6, y, en menor grado, en el 2 y el 8).

Respecto de los rasgos detectados, observamos dos aspectos relevantes. El primero fue que (salvo en el caso de uno de los lusohablantes, punto sobre el que volveremos más adelante) los jueces observaron casi de manera unánime la articulación de sonidos segmentales, en particular de las vibrantes (las cuales también habían tenido una alta incidencia en la reacción frente al audio 10, de la única hablante nativa, como indicamos más arriba). El segundo punto que llamó nuestra atención (aunque no haya sido del todo inesperado) fue el bajo grado de acierto respecto de cuál era esa L1, que no llegó al 18 %; la mayor coincidencia fue en el caso de la candidata alemana de nivel Intermedio (audio 8), justamente con 17,14 % –6 jueces–, ya que el resto argumentó en su gran mayoría que se

trataba de una francesa, “por la pronunciación de la *erre*” (efectivamente, esta producía una vibrante múltiple uvular [ʀ] en lugar de la simple –probablemente por hipercorrección– como, por ejemplo, en la palabra *Bariloche* [bari'loce]). Esta misma apreciación obtuvo el candidato lusohablante del audio 2, sobre quien observaron que producía [ko'reʀ] por *correr*, lo cual afectaba la comprensibilidad (ya que en el contexto de aparición podía confundirse con *coger*).

Frente a los audios de los angloparlantes (4 y 5), nuevamente se repitió el fenómeno de la búsqueda de las vibrantes como indicio de “marca de L1”; sin embargo, tampoco se detectó a qué lengua correspondía cada uno; incluso, en el caso de la candidata del audio 4, que pronunciaba *recorrer* con una uvular fricativa sorda ([ʀ̥ko'χeɾ]), 12 (doce) de los evaluadores indicaron que esto dificultaba la comprensibilidad (se confundía con *recoger* en ese contexto) y, por la posición atrasada de esta articulación, más de la mitad (7 jueces) afirmó que era alemana, otros (4 jueces) francesa y, por último, israelí (1 juez).

En el caso de las candidatas francófonas, que seleccionamos justamente porque en los fragmentos presentados no pronunciaban la vibrante uvular muy marcada (ni producían desplazamientos acentuales), el reconocimiento fue aún menor: frente al audio 6 (nivel Intermedio *bueno*), tres jueces apuntaron a que la informante era italiana (porque producía una vibrante alveolar [r], levemente marcada), en tanto que ante el audio 7 (nivel Intermedio *excelente*), dos de los encuestados indicaron que era angloparlante (porque pronunciaba algunas vibrantes como aproximantes retroflejas, por ejemplo en el segmento *adoptar un perro*: [adop'taʝun'peɾo]). El resto de los evaluadores (30, es decir, el 85,71 % del total) no reconoció un “acento marcado”.

Como adelantamos más arriba, la única excepción fue el candidato brasileño del audio 1, cuya L1 tuvo un alto nivel de reconocimiento por parte de un 60 % de los encuestados (21 jueces expertos), quienes para justificar su elección argumentaron múltiples características de la producción oral de este informante: nasalización y cierre de vocal anterior, ([fr̃enci] por *frente* –aquí, además, se observó la palatalización de la dental previa a la vocal alta–), epéntesis vocálicas ([ob̃iser'vaʃ] por *observar*), supresión de vocales ([li] por *leí*, [ba'lar] por *bailar*), etc. Esto parecería reafirmar la importancia de la exposición sostenida de los evaluadores a determinada interlengua, es decir, la incidencia del contacto por un largo período de tiempo con hablantes de una lengua específica (Isaacs & Thomson, 2020), que llevaría a un rápido reconocimiento de ciertos fenómenos, cuando están bastante marcados (nótese que en los otros dos brasileños no se detectó el origen del “acento extranjero” de la misma manera). En este caso, no debería resultar sorprendente que esto ocurra con un

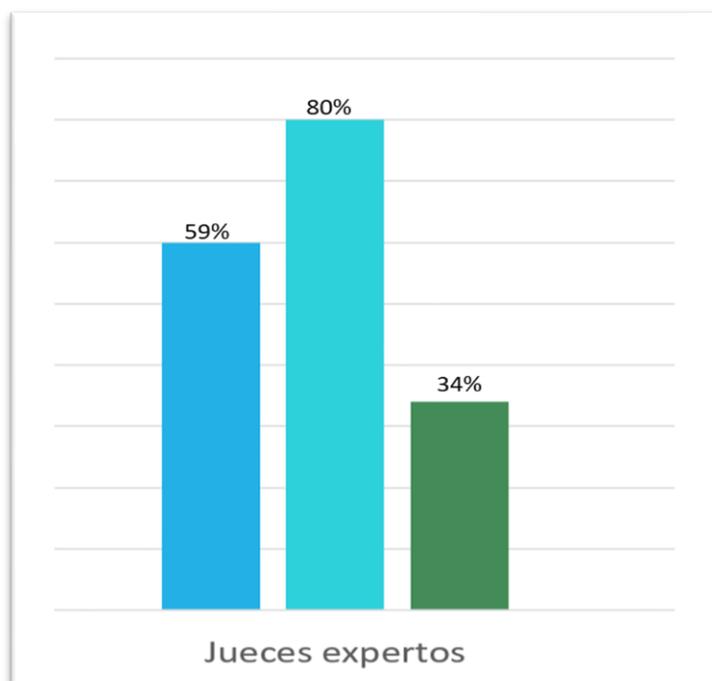
candidato lusohablante, ya que el portugués brasileño ha sido la lengua de mayor incidencia entre los candidatos CELU hasta 2021, como ya se ha indicado.

Por lo que hemos visto, al menos en lo que hace a la sensibilización respecto del llamado “acento extranjero”, parecería corroborarse lo concluido en trabajos anteriores acerca de la sordera fonológica no solo por parte de los aprendices alóglotas, sino también de los evaluadores a la hora de percibir ciertos fenómenos de interlengua, sobre todo cuando estos no cumplen con lo esperado: es decir, no corresponden ni a la L1 ni a la L2 del candidato (Pacagnini, 2014). Es de destacar que como parte de la capacitación se había estado trabajando sobre las sorderas fonológicas (Dupoux, 2010) y la taxonomía entre sonidos que pueden parecer “nativos” o “iguales” a los de la L2 y sonidos “no nativos”, entre los que se discriminaron los sonidos a) “propios” de la L1, b) “similares” a los de la L2 (Flege, 1987) y c) diferentes a los de la L1, pero inexistentes en la L2 (es decir, “propios de la interlengua”: Pacagnini, 2014). En ese sentido, y con excepción del lusohablante del audio 1, tampoco parecería haber sido relevante la mayor o menor familiaridad que los evaluadores pudieran tener con la L1 de los evaluados (aspecto que creemos necesario continuar analizando a partir de muestras más amplias).

Por otra parte, si bien se señalaron varios fenómenos de interlengua como “marcas de acento extranjero”, en líneas generales no se indicó que estos interfirieran en la *comprensibilidad*, con excepción de dos fenómenos puntuales en los audios 2 y 4 (y no del audio 1, lo cual, como dijimos, podría atribuirse a la posible familiaridad con ciertos rasgos esperados en un lusohablante). Esto parecería corroborar lo señalado en la hipótesis d), respecto de que no todos los problemas lingüísticos relacionados con el “acento extranjero” tienen por qué dificultar la *comprensibilidad* (concebida en sentido amplio, como señalamos más arriba).

Asimismo, se evidenció una tendencia (en consonancia con lo observado en Pacagnini, 2017a, 2017b & 2023 –en prensa–, y con lo señalado en la hipótesis c) a asociar la *fluidez* con aspectos prosódicos, como la velocidad de elocución (la poca presencia de pausas) y la cantidad vocálica. De hecho, estos fueron los argumentos esgrimidos respecto de los informantes de los audios 3 y 10, sobre todo, en lo referente al candidato brasileño, a quien la mayoría le atribuyó ser nativo de español: “es fluido/a”, “habla rápido, sin pausas”, “pronuncia las vocales con tonada cordobesa”, etc. Este aspecto reafirmaría la tendencia a centrarse más en los aspectos prosódicos en niveles superiores, lo cual podría ser consecuencia de que, durante mucho tiempo, en las escalas de descriptores (MCER, *Plan*

Curricular del Instituto Cervantes, etc.) los rasgos suprasegmentales se han visto relegados de los descriptores de los niveles más bajos (Pacagnini, 2021).



- Rasgos vinculados con el "acento extranjero" (principalmente segmentales -vibrantes-)
- Rasgos que inciden en la fluidez (suprasegmentales, no necesariamente vinculados con el "acento extranjero")
- Rasgos que afectan la comprensibilidad (segmentales, más vinculados con el "acento extranjero")

Gráfico 3: Relación entre “acento extranjero”, *fluidez* y *comprensibilidad* (porcentajes promedio tomados a partir de los rasgos señalados por los jueces expertos ante los audios 1-10 (elaboración propia)

En relación con estos resultados, y para avanzar con la hipótesis e), cotejamos las reacciones de estos evaluadores experimentados con las de jueces no expertos, con quienes repetimos la misma prueba. Siguiendo los criterios planteados por Isaacs & Thomson (2020), para esta prueba tomamos como jueces no expertos a 52 (cincuenta y dos) estudiantes en formación, cursantes de último año de carreras de Letras y de posgrados en el área, pero que aún no se habían desempeñado como evaluadores⁹.

Los resultados, tal y como preveíamos, fueron bastante más taxativos: si bien hubo una alta coincidencia en atribuir al informante del audio 3 el “ser hablante nativo” en un 69,23 % (36 jueces), solo un 9,6 % (5 encuestados) acertó al señalar como “nativa” a la hablante del audio 10. En el resto de los casos, la indefinición fue mucho más importante que en el grupo de jueces expertos: en un 80,77 % de los casos directamente no respondieron, o consignaron frases como “no reconozco el acento” / “no parecería angloparlante, pero por la

entonación, no me animo a decir cuál sería su L1”, etc. Del 19,23 % restante, solamente 5 jueces señalaron como “brasileño” al informante del audio 1, argumentando que era “por la entonación” y porque producía “vocales como nasalizadas”, en tanto que 3 indicaron que la alemana del audio 8 “parecía francesa”, fenómeno que se repitió con el audio 4 (que también fue atribuido a un francófono por parte de dos de los encuestados).

Como conclusión preliminar, y a pesar de lo escaso de la muestra obtenida de este grupo (de por sí heterogéneo, ya que coexistían estudiantes sin ningún tipo de experiencia en ELSE con otros que habían enseñado otras L2), parecería que hay una mayor incidencia de factores suprasegmentales (entonación, alargamiento) a la hora de justificar sus respuestas. Es importante señalar que esta actividad de reconocimiento se presentó como una tarea de sensibilización no obligatoria en el marco del abordaje de la interlengua fónica como contenido de los programas de las asignaturas de grado y posgrado que estos jueces no expertos se hallaban cursando. En la próxima fase de nuestra investigación, nos proponemos retomar este tipo de pruebas de manera más sistemática (probablemente con una escala tipo *Likert* que funcione mejor como guía), y distinguiendo las lenguas adicionales de estos jueces (incluyendo el grado de dominio) de modo de poder ampliar el número de respuestas y profundizar el análisis.

En lo que respecta a las reacciones de los jueces expertos frente al llamado “acento extranjero” y su incidencia en las otras dimensiones analizadas, no consideramos que los resultados obtenidos sean contradictorios con la alta experticia de los evaluadores CELU. Más bien, y como ya consignamos en la hipótesis b), en un examen de desempeño como el CELU, basado en un enfoque de *comunicación-acción*, el eje está puesto en la *interacción* y en la *eficacia comunicativa*, por lo que para la evaluación se priorizan criterios como los de *comprensibilidad* y *fluidez* por sobre los de corrección lingüística. Los evaluadores CELU no “cuentan errores”; en este sentido, las “marcas de acento extranjero” no deberían consignarse excepto en el caso de que interfirieran de algún modo en la comprensibilidad (en sentido amplio), y, por ende, en la fluidez. El punto que sí creemos importante destacar es el hecho de que, si bien la tendencia de los evaluadores es a señalar los fenómenos observados como “marcas de la L1”, estos no siempre lo son, o, aunque lo sean, su origen puede no ser detectado por los evaluadores. Como ha quedado demostrado en este trabajo, no siempre es posible reconocer a qué L1 corresponden determinados rasgos de interlengua. Y este no debería ser considerado un problema, al menos en el contexto de un examen como el CELU.

Por una parte, como ya señalamos en Pacagnini (2017a), para ser docente/evaluador de ELSE, creemos que no se requiere ser fonetista, pero sí tener manejo de la propia base

articulatoria y un buen conocimiento de los fenómenos fonotácticos y prosódicos correspondientes a la propia lengua y variedad; ello no implica en absoluto conocer todas las bases articulatorias de la L1 de los candidatos, ya que lo que se evalúa es el desempeño en la L2.

Por otra, al revisar los descriptores correspondientes a las rúbricas de evaluación del CELU oral, observamos que aparecían referencias a “la lengua materna” de los candidatos, por lo que estimamos que probablemente esto influyera en el hecho de que los evaluadores consignaran juicios sobre la L1 en sus planillas. En consecuencia, y de modo de mantener la consistencia del constructo, nos planteamos una reformulación de estos descriptores, aspecto que abordaremos en el apartado siguiente.

Formulación de escalas de descriptores de evaluación en el área fonético-fonológica: consecuencias para el español L2. El caso del CELU

Como ejemplo de intento de adaptación al español de los descriptores del área fonético-fonológica presentados en 2001 por el *Marco Común de Referencia Europeo* (MCER), podemos citar el PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*) de 2007. Si bien el MCER define la competencia fónica sobre la base de criterios como los de *naturalidad* e *inteligibilidad*, el PCIC da un papel preponderante al receptor nativo (al cual atribuye “irritación” frente a la lentitud y vacilación del hablante extranjero). En Pacagnini (2011) hemos realizado una comparación de descriptores fónicos del MCER y del PCIC, tomando como base del análisis la versión española del MCER. En un trabajo ulterior (Pacagnini, 2021), hemos analizado el equilibrio entre los rasgos segmentales y prosódicos en el *Volumen Complementario* del MCER de 2020, proponiendo una traducción y adecuación al español¹⁰ de las tres dimensiones propuestas para los descriptores (*Control fonológico general*, *Articulación de los sonidos* y *Rasgos prosódicos*) y sugiriendo tomar este criterio tridimensional para las grillas analíticas del CELU, incorporando la *percepción* (incluida muy someramente en el *Volumen Complementario*).

A partir de las conclusiones de estas investigaciones previas acerca de los descriptores y de las primeras encuestas a evaluadores del examen CELU (Pacagnini, 2017a, 2021, 2023 – en prensa–) y del análisis preliminar aquí presentado sobre las reacciones ante el llamado “acento extranjero” (y su incidencia en otras dimensiones, como la *comprensibilidad* y la *fluidez*), en junio y julio de 2023 se realizaron las primeras modificaciones a las versiones actuales de las grillas analíticas y bandas holísticas del examen CELU oral (que

correspondían a 2011 y 2016, respectivamente), en conjunto con la Comisión Académica del examen.

Por razones de extensión y para atenernos al objetivo de este trabajo, nos referiremos específicamente a los cambios que han afectado estrictamente al área fonético-fonológica, lo cual se restringe al ítem que hasta junio de 2023 se denominaba *Pronunciación y entonación*.

Es importante señalar que en octubre de 2016 ya se habían realizado modificaciones sobre las bandas holísticas del examen oral, lo que dio por resultado que la expresión “rasgos de la L1” fuera reemplazada por “algún/ algunos elemento/s de interlengua” para los niveles Avanzado e Intermedio Alto respectivamente, por “marcas de interlengua que no modifican la comprensión del mensaje” para el nivel Intermedio y por “inadecuaciones o muchos elementos de interlengua que reducen notablemente la fluidez de la interacción” para el nivel Básico (cuya pronunciación, además, es “muy ajena a la del español en alguna de sus variantes”).

Sin embargo, estos cambios no habían alcanzado completamente a las grillas analíticas, utilizadas por el evaluador que no interactúa con el candidato, quien suele completar con más detalle las planillas de evaluación para justificar el nivel asignado. En estas grillas, dentro de los descriptores de *Pronunciación y entonación*, aún aparecía la expresión “rasgos de la lengua materna u otros rasgos” para los niveles Intermedio Alto, Intermedio y Básico, como consta en el Gráfico 4:

	5	4	3	2	1
Pronunciación/ Entonación	Su pronunciación y entonación son expresivas y se acercan a los parámetros del español (en alguna de sus variantes).	Su pronunciación y entonación son expresivas, pero puede mostrar dificultades para producir algunos sonidos del español, lo que no dificulta la comunicación.	Su pronunciación tiene algunos rasgos de la lengua materna u otros rasgos que - en ocasiones- dificultan la comunicación.	Su pronunciación tiene varios rasgos de la lengua materna u otros rasgos que dificultan la comunicación.	Su pronunciación tiene muchos rasgos de la lengua materna u otros rasgos que imposibilitan la comunicación.

Gráfico 4: Descriptores correspondientes a *Pronunciación y Entonación* (grillas analíticas examen CELU oral- versión revisada- octubre de 2011). El puntaje en relación con el nivel otorgado a los candidatos se adjudica de la siguiente manera: 5- Avanzado/ 4- Intermedio Alto/ 3- Intermedio/ 2- Básico/ 1- No alcanza

En el cambio propuesto por la Comisión Académica en 2023, se quitó la frase “lengua materna” y simplemente se mantuvo el término “rasgos”, ya que esto permite la inclusión de todos los fenómenos de interlengua (ya sean de la L1, por aproximación a la L2, por influencia de otras lenguas adicionales, o simplemente rasgos que no corresponden ni a la L1

ni a la L2, es decir, propios de la interlengua del candidato). Asimismo, se eliminó la palabra *entonación* del título, ya que los fenómenos suprasegmentales (entre los que se halla la entonación) están implícitos en el de *pronunciación* (que incluye tanto los rasgos segmentales como los prosódicos)¹¹.

A continuación, se presentan los descriptores de las grillas analíticas correspondientes a *Pronunciación*, tal y como han quedado a partir de la modificación de junio de 2023:

	5	4	3	2	1
Pronunciación	Su pronunciación y entonación son expresivas y se acercan a los parámetros del español (en alguna de sus variantes).	Su pronunciación y entonación son expresivas, pero puede mostrar dificultades para producir algunos sonidos del español, lo que no dificulta la comunicación.	Su pronunciación tiene algunos rasgos que - en ocasiones - dificultan la comunicación.	Su pronunciación tiene varios rasgos que dificultan la comunicación.	Su pronunciación tiene muchos rasgos que imposibilitan la comunicación.

Gráfico 5: Descriptores correspondientes a *Pronunciación* (grillas analíticas examen CELU oral- versión revisada- junio de 2023). El puntaje en relación con el nivel otorgado a los candidatos se adjudica de la siguiente manera: 5- Avanzado/ 4- Intermedio Alto/ 3- Intermedio/ 2- Básico/ 1- No alcanza

Actualmente, la Comisión Académica del examen se halla abocada a la preparación de un ateneo donde se reunirán expertos en evaluación con el objeto de continuar en la revisión y actualización de las escalas de descriptores del examen CELU oral (grillas analíticas y bandas holísticas). En lo que hace al área de pronunciación, procuraremos continuar especificando y precisando algunos factores, en particular la distinción entre *prosodia* y *fluidez*, especificando qué aspectos suprasegmentales pueden resultar indicadores de fluidez, en la medida en que puedan verse ligados al procesamiento o búsqueda de la información, fundamentalmente en virtud de los procesos de metaforización que puedan producirse a nivel discursivo¹².

A modo de conclusión: desafíos pendientes

En este trabajo, hemos procurado delimitar algunas variables relacionadas con la evaluación del CELU oral, en particular las relacionadas con el llamado “acento extranjero” (definido generalmente en virtud de la desviación respecto de la producción esperada en la L2 por la interferencia de la base articulatoria y las reglas de la L1) y su posible incidencia en la *comprensibilidad* en sentido amplio y en la *fluidez percibida*. En este sentido, además de intentar contribuir de algún modo a los estudios de la interlengua fónica en español, nos

propusimos avanzar en la formulación de rúbricas y escalas de evaluación en ELSE para el área fonético-fonológica, más específicamente en la revisión de los descriptores correspondientes al CELU oral, manteniendo criterios propios del constructo que apunten a la comprensibilidad y a la eficacia comunicativa por sobre la corrección, y priorizando un metalenguaje “amigable” para los evaluadores, a través de una terminología precisa y accesible. Como ya hemos indicado, el trabajo de actualización de los descriptores se halla aún en proceso (en conjunto con la Comisión Académica del Consorcio ELSE). De hecho, las modificaciones realizadas a la versión de 2011 son solamente un primer paso; actualmente se está trabajando en la incorporación de aspectos prosódicos en *Pronunciación* (sobre todo en términos de entonación, acento y *tempo*), con vistas a una reformulación del ítem *Fluidez*.

Ahora bien; como indicamos más arriba, esto corresponde a una primera parte de nuestra investigación. A futuro, y en una segunda etapa, procuraremos ampliar nuestro estudio acerca de los rasgos tenidos en cuenta por los evaluadores del CELU, con el objeto de cotejar lo consignado en las planillas de evaluación con las justificaciones dadas por los evaluadores en las encuestas al determinar ciertos aspectos como indicadores de *fluidez* y *comprensibilidad*. En una tercera etapa, se recabarán nuevamente los juicios de jueces no expertos (hablantes nativos del español), con consignas más específicas que las presentadas en esta oportunidad, apelando a escalas de tipo *Likert* que funcionen mejor como guía. Dentro de los factores consignados por ambos grupos estudiados, trataremos de centrar nuestro análisis en los aspectos relacionados con la pronunciación, fundamentalmente en los fenómenos prosódicos (especialmente el acento y el *tempo*), pero sin dejar de lado los aspectos léxico-gramaticales y discursivos que resulten relevantes. De este modo, procuraremos identificar aquellos parámetros lingüísticos que se asocian más específicamente con la *comprensibilidad* y la *fluidez*, relevando la incidencia del tipo de oyente (experto o no experto) y del grado de desempeño de los hablantes en estas dimensiones.

Referencias

- Ascenzi, L., Russo, L., & Elichabe, A. (2022). CELU digital: diseño e implementación. En A. M. Ávila & C. Castilla (Comps.) *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 178-186). Humanitas.
- Alexopoulou, A. (2017). *Fundamentos de lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ed. συµµετρία.

- Chapelle, C. A. (2020). Validity in language assessment. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (pp. 11-20). Routledge.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Editorial Anaya. [Cit.: MCER].
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe. [Traducción al español: Instituto Cervantes. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.*]
- Derwing, T. & Munro, M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.
- Dupoux, E. (2010). Limits on bilingualism revisited: Stress “deafness” in simultaneous French-Spanish bilinguals. *Cognition*, 114, 266–275.
- Flege, J. (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.
- Giraldo, F. (2020). Validity and Classroom Language Testing: A Practical Approach. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 194-206.
- Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes (2023). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Consultado en línea en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ (Fecha de consulta: 15 de junio de 2023).
- Isaacs, T. (2009). Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation Instruction. *TESL Canada Journal*, 27(1), 1-12.
- Isaacs, T. (2014). Assessing pronunciation. In J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 140-155). Wiley-Blackwell.
- Isaacs, T. & Thomson, R. (2020). Reactions to second language speech. Influences of discrete speech characteristics, rater experience, and speaker first language background. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6, 402-429.
- Jacovkis, V., Mattiauda, L., Niedojadlo, E., & Prati, S. (2022) Hacia una evaluación del impacto del CELU digital. In A. M. Ávila & C. Castilla (Comps.), *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 104-114). Humanitas.

- Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- Kane, M., & Wools, S. (2019). Perspectives on the validity of classroom assessments. In S. Brookhart & J. McMillan (Eds.), *Classroom assessment and educational measurement* (pp. 11-26). Routledge.
- Lennon, P. (2000). The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency. In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 25-42). The University of Michigan Press.
- Levis, J. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Visor.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 13-103). American Council on Education/Macmillan.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Munro (2018). Dimensions of pronunciation. In Kang, O *et al.* (Comps.), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation* (pp. 413-431). Routledge.
- Pacagnini, A. (2007). ¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas? *Actas del III Coloquio CELU*. Disponible en <https://www.celu.edu.ar/es/content/coloquios-celu>
- 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*. Disponible en <https://www.celu.edu.ar/es/content/coloquios-celu>
- 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. In A. Pacagnini (Comp.), *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*. Universidad Nacional de Río Negro.
- Pacagnini, A. (2017b). El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas. In A. Pacagnini (Comp.), *Dossier La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE*, Signos

ELE, 11, 1-22.

- Pacagnini, A. (2020). ¿Qué percibimos cuando evaluamos la pronunciación? Acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores en el examen CELU. In A. Cádiz & V. Rafaelli (Coords.), *Exploraciones Fonolingüísticas*. Libros de la FAHCE-UNLP.
- Pacagnini, A. (2021). Los descriptores fonológicos en el Volumen Complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE. In A. Verdú *et al.* (Comps.), *Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación*. Universidad del Comahue.
- Pacagnini, A. (2022). Nuevos desafíos frente a la digitalización del examen CELU: impacto en su proyección internacional. In A. M. Ávila & C. Castilla (Comps.), *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 212-219). Humanitas.
- Pacagnini, A. (2023). Impacto de la fluidez “percibida” en una evaluación de desempeño de ELSE: el examen CELU oral. *Bridging Cultures*, 8 (en prensa).
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Libros de la Araucaria.
- Prati, S. (2022). Validar el CELU cuando es digital. In A. M. Ávila & C. Castilla (Comps.), *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 115-124). Humanitas.
- Sánchez Avendaño, C. (2002). La percepción de la fluidez en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, XXVIII(1), 137-163.
- Santamaría Busto, E. (2015). Percepción y evaluación de la pronunciación. *Revista Española de Lingüística*, 45(1), 175-207.
- Santamaría Busto, E. (2020). Variables lingüísticas de la comprensibilidad, el acento extranjero y la fluidez en el español como L2. *Loquens*, 7(2), 1-17.
- Sanz, C. (2016). Adquisición del español como segunda lengua: investigación. In J. Gutiérrez Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 2, pp. 242-252). Routledge.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231.
- Shaw, S. & Crisp, V. (2011). Tracing the evolution of validity in educational measurement: past issues and contemporary challenges. *Research Matters: A Cambridge Assessment publication*, 11, 14-17.

Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905- 916.

Notas

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Río Negro PIUNRN40-B-61, *La fluidez en la comunicación académica oral y escrita de estudiantes universitarios no hispanohablantes* (directora: Ana Pacagnini, período 2022-2024, investigación en proceso).

² El CELU es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los hispanohablantes que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos académicos y profesionales. Asimismo, es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina (para más información, ver www.celu.edu.ar).

³ “La fluidez, por su parte, puede definirse como la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua –aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc.– con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos” (Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de Términos Clave de ELE*: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccion.htm Fecha de consulta: 15 de junio de 2023). Es importante destacar que la *fluidez* se define supeditada a la *corrección*, en la misma entrada del diccionario.

⁴ En este sentido, Sánchez Avendaño (2002, p. 137) define la *fluidez* como “una especie de cajón de sastre que nos permite incluir elementos difíciles de medir, pero que no escapan a la percepción y a la intuición: la pronunciación, la entonación, la rapidez, la naturalidad, la continuidad.”

⁵ Para el detalle de las grillas y bandas, y el análisis sobre lo consignado por los evaluadores en las planillas de evaluación, cf. Pacagnini (2014, 2017a y 2023 –en prensa–).

⁶ Si bien no hay una equivalencia exacta con el *Marco Común Europeo de Referencia*, es posible hallar una correlación global entre los niveles adjudicados en el examen CELU y los del MCER: el nivel Intermedio es equiparable al B1+ - B2 y B2+ (menciones *Bueno*, *Muy Bueno* y *Excelente*, respectivamente) y el Avanzado al C1- C1+ y C2 (según se trate de las menciones *Bueno*, *Muy bueno* y *Excelente*).

⁷ Todas las personas que se presentan a rendir el examen CELU deben ser mayores de 16 años, con un nivel de escolaridad correspondiente a los tres primeros años de escuela media, que hablen una L1 diferente del español o bien que hayan realizado estudios (primarios/secundarios) en otra lengua. Para lo relativo a la escala de niveles otorgados por el examen, véase nota 6. Para ampliar esta información, puede consultarse <https://www.celu.edu.ar/es/content/niveles>.

⁸ A partir de 2022, sin embargo, el italiano pasó a ser la L1 de mayor relevancia entre los inscriptos al examen CELU. Mientras que en el período 2010-2021 el promedio total de ítaloparlantes era de un 6,6 %, en 2022 ascendió drásticamente a un 46,6 %, porcentaje que en lo que va de 2023 ha llegado a un 49,6 % del total de candidatos. Respecto de las causas de este fenómeno, véase Pacagnini (2022, p. 217).

⁹ Estos audios fueron presentados en el lapso comprendido entre el segundo semestre de 2022 y primer semestre de 2023 a estudiantes del último año de la Licenciatura en Letras y del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro, quienes se hallaban cursando la asignatura *Enseñanza de Lengua Segunda* (donde se abordaba la enseñanza y la evaluación de la pronunciación en ELSE), y a estudiantes de la Especialización en ELSE de la FaHCE (Universidad Nacional de la Plata) y de la FFyLL (Universidad de Buenos Aires), que cursaban el *Seminario Fonética y Fonología en ELSE*.

¹⁰ Es importante señalar que, con posterioridad a la publicación de dicho artículo (enviado para su publicación a fines de 2020), a inicios de 2021 fue publicada la versión traducida al español del *Volumen Complementario* al MCER (Instituto Cervantes, 2021).

¹¹ En este sentido, en Pacagnini (2021, p. 253) afirmábamos: “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*).”

¹² Discriminar estos aspectos es fundamental para lograr un mayor equilibrio y redimensionar la evaluación de la *prosodia*, transmisora de *significados derivados* de los códigos básicos y comunes a toda lengua, a partir de *procesos de metaforización* propios de cada una: *significados afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos* (Pacagnini, 2021, p. 254).