

El componente fónico en el nuevo Volumen Complementario del MCER. ¿Cuánto se ha avanzado?

Álvaro Molina-García¹
Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

A pesar de que se ha probado la gran utilidad que la competencia fonético-fonológica genera en la enseñanza de lenguas, así como su importancia en el proceso comunicativo, ha sido tradicionalmente relegada a un segundo plano. El MCER supuso la confección de un instrumento de política lingüística con el objetivo de lograr la fraternidad europea y la tolerancia entre sus miembros. Sin embargo, el papel de la competencia fónica fue casi testimonial, lo que supuso la pérdida de la oportunidad de aprovechar las ventajas de las implicaciones sociales que transmite el lenguaje mediante la fonética. Asimismo, se le achacan otros aspectos como la ausencia de la prosodia, la inexactitud conceptual o el papel del acento como error, entre otros. En consecuencia, el Consejo de Europa encargó un informe crítico que ha desembocado recientemente en la publicación de un volumen complementario del MCER, que actualiza y matiza especialmente el componente fonológico. En el presente trabajo, se realiza una revisión crítica de este nuevo documento en relación

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Álvaro Molina García (a.molina.garcia@ucm.es), Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Pl. Menéndez Pelayo s/n, 28040, Madrid, España. ORCID iD: 0000-0001-5900-9921.

con los principales textos de referencia. La conclusión principal es que se ha avanzado en gran medida en aspectos importantes, pero sigue siendo necesario afianzar conceptos y resaltar más el papel de la fonética.

Palabras clave: MCER; fonética-fonología; volumen complementario; prosodia

THE PHONIC COMPONENT IN THE COMPANION VOLUME CEFR.
HOW MUCH PROGRESS HAS BEEN MADE?

Abstract

Although the great utility that phonetic-phonological competence generates in language teaching has been proven, as well as its importance in the communicative process, it has traditionally been relegated to the background. The CEFR involved the preparation of a language policy instrument with the aim of achieving European brotherhood and respect and tolerance among its members. However, the role of phonic competence was minimal, which meant the loss of the opportunity to take advantage of the social implications that language conveys through phonetics. Likewise, other negative aspects are attributed to it, such as the absence of prosody, conceptual inaccuracy or the role of accent as an error, among others. Consequently, the Council of Europe requested a critical report that has recently led to the publication of a companion volume of the CEFR, which updates and clarifies especially the phonological component. In this work, a critical review of this new document is made in relation to the main reference texts. The main conclusion is that great progress has been made in important aspects, but it is still necessary to strengthen concepts and highlight the role of phonetics more.

Keywords: CEFR; phonetics-phonology; companion volume; prosody

Recibido: 14/01/23

Aceptado: 27/02/24.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia del componente fónico entre los profesionales de la enseñanza de lenguas ha resultado un tema controvertido, especialmente desde la

publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2001, traducción al español 2002), en adelante MCER. Tras haber sido objeto de duras revisiones, e incluso tras el requerimiento del propio Consejo de Europa de un informe sobre el control fonológico en el MCER, se ha publicado recientemente un volumen complementario que pretende enmendar muchos de los problemas: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Consejo de Europa 2021, en adelante Vol-Com).

Habida cuenta de la importancia de la fonología, consideramos necesaria una revisión crítica de los principales documentos de referencia, con el fin de establecer qué cambios en la fonología se han incorporado positivamente y qué cambios no han llegado a consolidarse en este nuevo documento.

La estructura del trabajo es la siguiente. Tras la introducción, se presenta una revisión crítica del MCER (2). Esta revisión se centra en cinco puntos fundamentales: la comparación del papel de la competencia fónica con otras competencias (2.1), las inadecuaciones y ambigüedades terminológicas (2.2), las nociones de plurilingüismo y acento (2.3), el rol de la percepción (2.4) y el papel de la prosodia (2.5). A continuación, se analiza qué ha cambiado con la publicación del nuevo volumen complementario (3). El análisis se divide en los cambios realizados que mejoran el contenido previo (3.1), y en los cambios que podrían haberse esperado a partir del análisis del MCER, pero que no llegan a introducirse satisfactoriamente. Finalmente, se esbozan unas breves conclusiones (4).

2. REVISIÓN CRÍTICA DEL MCER (2002)

A pesar de que se cumplen 20 años de la publicación del MCER, previo al análisis del Vol-Com, consideramos necesario realizar una nueva lectura crítica de la versión del MCER 2002, con la finalidad de establecer cuáles son las principales carencias del apartado fonético-fonológico, y así poder establecer con propiedad qué elementos han sido modificados de manera positiva y qué podría haberse incluido.

2.1. COMPETENCIA ENTRE COMPETENCIAS. LA DESVENTAJA DE LA FONOLOGÍA

A pesar del falso mito de que es preciso ser un experto en fonética para trabajar la pronunciación en el aula de L2, se antoja recomendable que los docentes tengan un conocimiento mínimo tanto de fonética como de fonología para poder aclarar las dudas (Poch 1992, Gil-Fernández 2007, Morris-García 2012). Sin embargo, el MCER no se lo requiere a los docentes y arroja numerosas dudas y conceptos ambiguos. Resulta, pues, de gran ayuda la formación en la competencia fonológica para que el alumno no se encuentre ante la frecuente situación de dominar la comprensión escrita más que la comprensión oral, como señala el propio Instituto Cervantes:

No son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español —o de cualquier otra lengua— que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos (PCIC 2007, Introducción).

A continuación, se presenta el análisis del MCER, con el fin de establecer una comparación entre las diversas competencias y conocer a qué puesto se ve relegada la competencia fónica. De hecho, la división entre competencia gramatical y competencia fónica como una dicotomía enfrentada supone posiblemente la primera manera de restar importancia a la parte oral. De esta división se deduce que la competencia gramatical es imprescindible para la competencia lingüística y, por tanto, debe tratarse en el aula con frecuencia y que, por el contrario, la competencia fónica es más una cuestión de pronunciación o acento que no entra en juego en la adquisición de lenguas. Debería especificarse que la fonología forma parte en sí de la gramática, y no debería recibir menos atención que la sintaxis o la morfología.

La Tabla 1 resume algunos ejemplos de relevancia que señalan la escasa importancia que, por desgracia, recibe la fonología en detrimento de otras competencias.

| Nº | Ubicación en el MCER | Contenido |
|----|---|--|
| 1 | Cuadro de autoevaluación sobre comprensión auditiva (30-31) | A1 <i>palabras y expresiones muy básicas</i> |
| | | A2 <i>frases y el vocabulario más habitual</i> |
| 2 | Comprensión auditiva en general (69) | B1 <i>Solo incide en su capacidad de comprensión [...] un uso idiomático de la lengua</i> |
| | | B2 <i>Comprende cualquier tipo de habla</i> |
| 3 | Escuchar conferencias y presentaciones (70) | C2 <i>aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual</i> |
| 4 | Escuchar retransmisiones y material grabado (70) | C1 <i>Comprende [...] algún uso fuera de lo habitual</i> |
| 5 | Ver televisión y cine (73) | C1 <i>Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas</i> |
| 6 | Identificación de las claves e inferencia (oral y escrita) (74) | C1 <i>Es lo bastante hábil como para utilizar las clases contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud</i> |
| | | B2 <i>Posee un buen control gramatical</i> |
| 7 | Interacción oral en general (75) | C1 <i>Domina un amplio repertorio léxico</i> |
| | | C2 <i>Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando [...] una amplia serie de procedimientos</i> |

Tabla 1. Ejemplos de la comparación de la presencia de diversas competencias en el MCER.

En (1), en el cuadro de autoevaluación sobre comprensión auditiva, en ningún nivel se menciona que los aprendientes deben distinguir rasgos fonéticos o tipos de acento. Para evaluar positivamente la comprensión auditiva, no se requiere que el alumno entienda qué dice el emisor. Consideramos que un aprendiente con una buena comprensión oral debe probar la capacidad de identificar un gran número de elementos a pesar de que desconozca su significado semántico. Por el contrario, sí se espera que los alumnos reconozcan contenido léxico en los niveles bajos (A1-A2).

En el cuadro de comprensión auditiva en general (2), se pueden vislumbrar la fonética y fonología, pero siempre de manera implícita. ¿Qué es un *uso idiomático*? ¿Es algún rasgo fonético, léxico? Igualmente, ¿qué significa

cualquier tipo de habla? ¿Hace mención este sintagma a hablantes con cualquier tipo de rasgos fonéticos? Los docentes y aprendientes de lenguas extranjeras no suelen tener formación en fonología, por lo que conviene que se especifique explícitamente.

En (3), se mencionan elementos léxicos (*coloquialismos, regionalismos, terminología*) como descriptores para la comprensión oral, pero no se menciona la percepción fonético-fonológica, a no ser que se considere (de nuevo, de manera implícita), que la variación fonética es un regionalismo. Lo mismo sucede en (4): haría falta considerar que “algún uso fuera de lo habitual” hace referencia a un rasgo fonético poco frecuente.

En (5), vuelve a prevalecer el léxico (*argot*) para la comprensión oral, en este caso auditiva. Se relega la fonética a interpretaciones muy difusas (¿“expresiones idiomáticas” refiere a variación fonética o a contenido léxico?). (6) es también un ejemplo claramente relevante. Para la correcta inferencia de información oral, se mencionan explícitamente “elementos contextuales, gramaticales y léxicos”. Obviamente, sería importante que se mencionasen rasgos fonético-fonológicos cargados de significado social o lingüístico.

Finalmente, en (7) exponemos el último de los ejemplos, aunque en el MCER se encuentran más casos. Se requiere que los alumnos de competencias altas posean “un buen control gramatical”; dominen “un amplio repertorio léxico”, o posean “un buen dominio de expresiones idiomáticas”. La competencia fónica solo es deducible (a través de una interpretación libre) de un descriptor ambiguo: “transmite con precisión sutiles matices de significado”. Esta sería una buena oportunidad para añadir “transmite con precisión sutiles matices de significado a partir del uso de variantes fonéticas, fonológicas o prosódicas”.

El puesto bajo que ocupa la competencia fónica en la jerarquía lingüística dentro del MCER se refleja también en la cantidad de espacio y contenido que dedican a cada una en el apartado de “Las competencias lingüísticas” (MCER 2002, 5.2.1: 106-115). La competencia léxica (5.2.1.1) ocupa 2 páginas. Aparece una descripción amplia y prolija. Incluso se describen los descriptores en 2 cuadros diferentes: “Riqueza de vocabulario” y “Dominio de vocabulario”. Asimismo, este contenido se ve complementado por otra página que se dedica a la competencia semántica (5.2.1.3), donde se detallan minuciosamente las relaciones entre palabras, las relaciones semánticas y las cuestiones de significado. Igualmente, la competencia gramatical (5.2.1.1) ofrece una esquematización amplia y específica durante 3 páginas, estableciendo diferencias entre las cuestiones sintácticas y las morfológicas. Por el contrario, la competencia fonológica (5.2.1.4) se ve resumida a tan solo media página, ocupando la misma relevancia que la competencia ortográfica (5.2.1.5) (MCER 2002: 114).

También llama poderosamente la atención el capítulo dedicado a *La competencia sociolingüística* (MCER 2002, 5.2.2: 116-119). La fonética ocupa una parte mínima en la descripción de acentos y dialectos, algo que contrasta con la abundancia de ejemplos y definiciones que se muestran sobre los marcadores discursivos, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y las diferencias de registro.

2.2. LA DIFUSA FRONTERA ENTRE FONÉTICA Y FONOLOGÍA

A continuación, pretendemos determinar cómo de sólidas son las bases conceptuales sobre las que se construyen las instrucciones fonéticas en el MCER a partir de ejemplos concretos. Ya en la planificación del proceso de expresión (MCER 2002, 4.5.2.1: 89), se presenta de una manera dudosa la relación entre fonología y fonética:

El componente de articulación organiza la inervación motora del aparato vocal para convertir el resultado de los procesos fonológicos en movimientos coordinados de los órganos del habla, con el fin de producir una sucesión de ondas de habla que constituyen el enunciado, o, de forma alternativa, la inervación motora de la musculatura de la mano para producir un texto escrito a mano o teclado.

Para el docente no experto en fonología, este párrafo puede resultar demasiado oscuro. Dado que no se lleva a cabo en ningún apartado, debería definirse la fonética como la articulación de sonidos lingüísticos (alófonos) que produce el ser humano con unas características articulatorias que los caracterizan, y la fonología como la elección comunitaria de cuáles de esos alófonos van a permitir el contraste de significado. Es precisamente la propiedad de oposición de significado de la fonología la que debería resaltarse de manera explícita.

Sin embargo, en el apartado correspondiente a la competencia fonológica (MCER 2002, 5.2.1.4: 113-114), tan solo se afirma que la fonología supone “la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión.

Figura 1. Competencia fonológica (MCER 2002, 114)

En primer lugar, la definición de la fonología como la percepción y la producción de esos rasgos resulta demasiado pobre. Lo más alarmante es que ni siquiera se define con propiedad qué son los fonemas y alófonos. Se define fonema como “unidades de sonido de la lengua”, cuando en realidad esa definición corresponde a los alófonos. Si bien es cierto que el término *alófono* tiende a emplearse cuando se pretende especificar un contexto determinado, los alófonos son todas las realizaciones posibles que en una lengua se dan de cada fonema, generalmente con una distribución complementaria. De la forma en la que se expresa, el docente no instruido en fonética entenderá que el fonema es la manera frecuente y estándar de articular un sonido, y el alófono una manera poco frecuente y no estándar.

Asimismo, en el segundo punto, no se entiende que solo se expongan algunos ejemplos de los rasgos distintivos. Sería aconsejable presentar todos los rasgos distintivos con una breve definición y un ejemplo. Además, no se hace mención a las diferencias entre, por ejemplo, modo y punto de articulación. Aparece de nuevo un contenido construido sobre una base poco sólida que seguro que alejará al docente y le permitirá evitar su enseñanza en el aula aludiendo a su dificultad.

No obstante, el apartado que sin lugar a dudas copa la mayor concentración de inexactitudes se encuentra en el de “dialecto y acento” (MCER 2002, 5.2.2.5: 118), donde se detalla brevemente qué aporta el contenido de cada marcador en la identificación de rasgos lingüísticos con aspectos sociales

(clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico o grupo profesional).

Para comenzar, en el ejemplo del léxico se expone un ejemplo de cambio fonético: “la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo”. En el apartado de gramática, se pone un ejemplo de léxico: “la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo”.

Para la fonología, se expone un ejemplo de reducción fonética en Andalucía: “la voz andaluza «quillo», por «chiquillo””. Si se establece con propiedad, un ejemplo de variación fonológica dialectal lo conforma aquel en el que hay una variación en la conformación del inventario fonológico. En este sentido, habría servido como ejemplo una diferencia fundamental en el español, como la (in)distinción CASA : CAZA. En cambio, se expone un principio universal de reducción fonética propio de hablas dialectales o vernaculares. En consecuencia, tampoco aparece un rasgo de variación fonética, como puede ser la realización aspirada [h] de la fricativa: <caja> [‘ka.ha].

2.3. LA INCOHERENCIA ENTRE EL PLURILINGÜISMO Y EL PAPEL DEL ACENTO

2.3.1. *El plurilingüismo en el MCER*

A pesar de las múltiples aplicaciones que pueden derivarse del MCER, el objetivo **principal** del Consejo de Europa consiste en “conseguir una mayor unidad entre sus miembros y aspirar a este objetivo adoptando una acción común en el ámbito cultural” (2002: 2).

Nos encontramos ante una entidad política, la Unión Europea, que se vale del instrumento de la lengua para la consecución de un objetivo extralingüístico². Subyace en realidad el mismo proceso que en los casos de estandarización de lenguas que surge con la llegada de las grandes capitales

² Indudablemente, la relación entre lengua y objetivos nacionalistas no comportan una novedad. Destaca el papel preponderante que ostentó la lengua en el romanticismo alemán (*Geist*) del siglo XVIII. Fue necesaria la creación de una nación que no existía previamente a través del romanticismo. Autores como Herder y Humboldt sostenían que, a través de la lengua, se podía configurar voluntariamente una unidad política (Agís-Villaverde 2001).

en Europa; es decir, la consecución de una unificación territorial y social mediante la unificación lingüística del mismo (Auer 2005).

Esta corriente de planificación lingüística se materializa en el MCER en el concepto de *plurilingüismo*. A diferencia del multilingüismo — el conocimiento de varias lenguas como compartimentos estancos e independientes en la memoria—, el plurilingüismo presupone que existe una única competencia lingüística en la que se relaciona todo contenido lingüístico del hablante, con independencia de la lengua de la que proceda (MCER 2002: 4).

Esta *competencia plurilingüe* implica que los aprendientes deben tener la capacidad de “cambiar de una lengua o un dialecto a otro”, “expresarse en una lengua y comprender otra”, “recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto”, “reconocer palabras de un fondo común internacional”, “servir de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común” y “experimentar con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes” (MCER 2002: 4).

2.3.2. *La fonética como rasgo de indexación social*

La sociolingüística variacionista, liderada por William Labov, es la rama de la lingüística que estudia el significado social que llevan asociadas las distintas variantes de un determinado rasgo (Rickford y McNair-Knox 1994; Chambers y Schilling-Estes 2013; Gordon 2013). Es decir, existen diferentes significantes para expresar un mismo significado, y la elección de una determinada forma está condicionada por las variables sociales del hablante y de su entorno (Tagliamonte 2012). La variación fonética se ha considerado precisamente el ámbito de la sociolingüística con una fundamentación teórica más sólida (Gordon 2013).

Como puede inferirse de la descripción expuesta, o del propio trabajo de Labov *et alii* (2016), la otra cara de la moneda del significado social asociado a las variantes fonéticas es la actitud de la comunidad de habla hacia determinados rasgos. En efecto, los hablantes presentan lo que se conoce como creencias y actitudes lingüísticas hacia determinadas variedades y rasgos fonéticos y prosódicos.

La rama de investigación en actitudes lingüísticas ha crecido enormemente en la última década (López-Morales 1989; Moreno-Fernández 2012). En el caso del español, el *Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI* (Cestero-Mancera y Paredes-García 2018), en adelante, PRECAVES, es el encargado de registrar qué valoraciones ofrecen distintas comunidades sobre diversas variedades del español.

Recientemente, el monográfico editado por Santana-Marrero y Manjón-Cabeza Cruz (2021) ofrece resultados acerca de las creencias sobre la variedad andaluza por parte de otras variedades del español. Svetozarovová (2021) analiza las actitudes hacia el español andaluz por parte de aprendientes extranjeros de español. Concluye que el porcentaje de identificación correcta es bajo (30%) y que la variedad andaluza es considerada “más rural, sus hablantes menos instruidos, inteligentes y educados, con peores ingresos y puestos de trabajo; su región y cultura menos innovadoras y avanzadas” (Svetozarovová 2021, 231-232).

2.3.3. *La incoherencia de tratar el acento como error*

El objetivo principal del MCER es fomentar el plurilingüismo con el fin de lograr que los usuarios de las lenguas europeas identifiquen positivamente la variación lingüística. Parece que la variación fonética ofrece una oportunidad perfecta para alcanzar este objetivo. Sin embargo, el MCER cae en numerosas ocasiones en el desacierto de poner el foco en el acento como error, como un elemento que debe evitarse con el fin de adquirir una pronunciación lo más parecida posible a un hablante nativo (¿qué nativo?).

A pesar de que son más de los mostrados, la Tabla 2 recopila algunos ejemplos relevantes sobre el acento y el hablante nativo. En (1), se constituye al “hablante nativo” como referente de dominio lingüístico (C2). La pregunta que surge es: ¿qué hablante nativo? No es la misma velocidad, por ejemplo, la de un hablante nativo canario que la de un hablante nativo de Segovia.

En (2), se espera que el discurso oral del aprendiente en un nivel B1 esté articulado con un “acento normal”. De nuevo, surge la pregunta: ¿qué es un acento normal? El mensaje aquí implícito es que el estándar es lo normal, lo esperable, lo positivo y, por contraparte, el acento no estándar es anormal, negativo.

En (3) y (4), se aprecian ejemplos similares. El propio título hace referencia a los hablantes nativos. Vemos en B2 de nuevo la referencia explícita al hablante nativo. Se sigue dando una importancia excesiva al estándar. En el nivel C2, se sigue manteniendo al hablante nativo como el último objetivo y más difícil perceptivo.

| Nº | Ubicación | Contenido |
|----|--|---|
| 1 | Autoevaluación sobre comprensión auditiva (30-31) | C2 <i>aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo</i> |
| 2 | Comprensión auditiva en general (69) | <p><i>el discurso está articulado con claridad y con acento normal</i></p> <hr/> <p>B1 <i>Solo incide en su capacidad de comprensión [...] un uso idiomático de la lengua</i></p> <hr/> <p>C1 <i>puede que tenga que confirmar algún que otro detalle si no está acostumbrado al acento</i></p> |
| 3 | Comprender conversaciones entre hablantes nativos (69) | B2 <i>Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos</i> |
| 4 | Comprender a un interlocutor nativo (76) | <p>B2 <i>Comprende lo que se dice en lengua estándar</i></p> <hr/> <p>C1 <i>si el acento no es el estándar</i></p> <hr/> <p>C2 <i>Comprende a cualquier interlocutor, aunque sea nativo</i></p> |

Tabla 2. Ejemplos de tratamiento del acento y de la presencia del hablante nativo en el MCER

Por un lado, en el plano de la producción, se fuerza al aprendiente de L2 a adquirir una serie de rasgos que ni siquiera tendrían por qué resultarle útiles. Por otro lado, en el plano de la percepción, se pierde la oportunidad de dar claves, herramientas y recursos para que el alumno pueda aprender autónomamente a adquirir riqueza en matices y ampliar su conciencia metalingüística. En línea con el objetivo del plurilingüismo, un alumno con recursos para diferenciar alófonos (y también fonemas) indexados socialmente, a partir de conceptos elementales de sociofonética variacionista, aumentaría exponencialmente las posibilidades de un desarrollo de la integración lingüística y comunitaria.

Consideremos el siguiente ejemplo. Un aprendiente de español procedente del sur de Italia aprende la variedad estándar del español peninsular. Por tanto, adquiere una pronunciación africada para el grupo consonántico <ch>: *muchacho* > /mu' tʃa.tʃo/. Una vez adquiere un nivel competente, se incorpora a un puesto de trabajos de recursos humanos en el sur de España. Durante una entrevista, un candidato de origen andaluz presenta realizaciones fricativas para el mismo grupo consonántico: [mu'ʃa.fo]. Si la enseñanza

plurilingüe ha desatendido la sociofonética, podría producirse un caso de discriminación y que el candidato fuese apartado del proceso de selección, algo diametralmente opuesto a lo que aspira acertadamente el MCER. No obstante, una aplicación correcta del principio del plurilingüismo podría servir para que el alumno estableciese una comparación con el proceso de fricativización de africadas que se produce en parte del sur de Italia, su comunidad de habla materna: *capici* > [ka.ʔpi.ʃi].

En este sentido, cobra especial relevancia la característica plurinormativa del español. A pesar de que el español europeo ha ocupado habitualmente la posición de variedad estándar, en los últimos años se ha despertado una tendencia por recuperar el prestigio internacional del español americano, habida cuenta del elevado número de hablantes en comparación con el europeo. El debate en la última década sobre qué español enseñar ha dado buena cuenta de ello (Andión-Herrero 2017, Moreno-Fernández 2000).

Así, la última corriente no consiste en forzar el español a usar una variedad distinta a la suya, sino su propia variedad en un registro culto. Sin embargo, el docente de ELE tampoco debe obligar al alumno a emplear un enorme número de horas para adquirir, por ejemplo, la distinción fonética entre *CASA* y *CAZA*, puesto que, en términos absolutos, es la variedad minoritaria en el español. El objetivo plurilingüe que persigue el MCER, que en el caso del español engloba naturalmente el territorio hispanoamericano, solo será posible si el docente de ELE adquiere esta formación sociofonética y se la traslada acertadamente a los alumnos.

2.4. LA AUSENCIA DE PERCEPCIÓN

De igual manera que hemos probado que la competencia fónica se encuentra relegada a un segundo plano, hemos constatado que, dentro de la competencia fónica, la percepción se encuentra también relegada a un segundo plano por detrás de la articulación. Dado que la inteligibilidad debería ser el objetivo principal, y que el acento no resulta un impedimento para la comunicación, la habilidad perceptiva debería cobrar una mayor relevancia, hasta el punto de que se puede sostener que para desarrollar con éxito una pronunciación eficaz, es necesario antes dominar la percepción (Levis 2005).

Por ejemplo, en el apartado en el que se muestra el proceso de “expresión” (MCER 2002, 4.5.2.1, 89), se hace referencia a la “articulación” y a “procesos fonológicos”. Sin embargo, en el apartado del proceso de “comprensión” (MCER 2002, 4.5.2.2, 89-90) no se hace referencia a la fonología. De hecho, se especifican materiales de apoyo para textos escritos (diccionarios,

tesauros, gramáticas de ortografía), y en referente a la oralidad, solo se mencionan los “diccionarios de pronunciación”.

A lo largo del apartado de “El desarrollo de las competencias lingüísticas” (MCER 2002, 6.4.7: 148-152), la “pronunciación” [sic] tan solo recibe un párrafo de atención. Se ha destacado que literalmente se trata de “pronunciación”, porque parece dejar fuera de la ecuación a la percepción. El único punto que puede considerarse como percepción es el g: “mediante el entrenamiento fonético explícito”.

Este es un problema que parece extenderse incluso al PCIC. El propio título del tercer apartado del PCIC, “Pronunciación y Prosodia”, se centra en la articulación, pero no en la percepción. En su introducción, se encuentran expresiones como “la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja”, “Dada la complejidad que implican tanto la enseñanza como el aprendizaje de la pronunciación”, etc.

| Producción | | Percepción | |
|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| CONCEPTO | Nº EJEMPLOS | CONCEPTO | Nº EJEMPLOS |
| <i>Pronunciar</i> | 24 | <i>Percibir</i> | 2 |
| <i>Articular</i> | 14 | <i>Reconocer</i> | 1 |
| <i>Emitir</i> | 6 | <i>Comprender</i> | 1* |
| <i>Producir</i> | 5 | <i>Entender</i> | 0* |

Tabla 3. Diferencia cuantitativa léxica en el trato de la producción y percepción en el PCIC

Como se resume en la Tabla 3, en la Introducción del PCIC, se registran un total de 24 veces los conceptos de “pronunciar”; 14 veces, de “articular”; 6 veces, de “emitir”; 5 veces, de “producir” (ya sea en sus forma verbales, sustantivas o adjetivas). Sin embargo, tan solo se registran 2 ejemplos de “percibir”, 1 ejemplo de “reconocer”, 1 ejemplo de “comprender*” (que en realidad no hace referencia al aprendiente, sino a que la articulación del aprendiente sea comprensible para el hablante nativo), y ningún ejemplo de “entender*” (aparece 3 veces, pero sin hacer referencia al alumno, o incluso a la articulación, como en “el alumno debe entender que saber pronunciar bien...”).

2.5. EL PAPEL DE LA PROSODIA

En línea con la tradición, la presencia de la prosodia o de elementos suprasegmentales es totalmente testimonial en el MCER. De hecho, la palabra “prosodia” aparece tan solo 2 veces (MCER 2002: 114), y la palabra “suprasegmental”, ninguna. Su única mención se encuentra en la descripción de “La competencia fonológica” (MCER 2002, 5.2.1.4), donde se afirma que, entre otras habilidades, el aprendiente debe tener “la destreza en la producción y en la percepción de [...] Fonética de las oraciones [sic]: acento y ritmo de las oraciones; entonación”.

Esta incompleta y ambigua definición no puede ser la base sobre la que los docentes asienten su enseñanza. Se espera, al menos, que los docentes interioricen su definición básica: “el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento -entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.-, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales” (AA.VV. 2012), así como los principales elementos que la componen: la variación de la frecuencia fundamental (tono), la duración, la intensidad, las pausas y el ritmo.

Así pues, el análisis de la prosodia resulta sencillo en la medida en que no hay contenido que analizar. Especialmente sorprendente resulta su ausencia en la descripción de los marcadores que permiten la identificación de “Dialecto y acento” (MCER 2002, 5.2.2.5: 118). Esto supone un grave inconveniente, especialmente si se tiene en cuenta que “la prosodia cumple una función clave en la organización e interpretación del discurso y, además, transmite información emotiva, sociolingüística y dialectal” (AA.VV. 2012).

A pesar de ello, el concepto de fluidez parece bien incorporado al discurso en el Cuadro 3: “Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Fluidez” (MCER 2002: 32), dado que se asocia la fluidez simplemente con el dominio del lenguaje en todas sus competencias (léxico, fonología, gramática, etc.). Sin embargo, esta noción de fluidez se introduce más adelante en contextos en los que se requiere información de carácter prosódico. Así, se genera la impresión de que la prosodia es un rasgo ajeno a la fonología que no se diferencia de la fluidez.

| Nº | Ubicación | Contenido |
|----|--|--|
| 1 | Expresión oral en general (62) | B1 <i>con razonable fluidez</i> |
| | | B2 <i>resaltando adecuadamente los aspectos significativos</i> |
| | | C2 <i>Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados</i> |
| 2 | Monólogo sostenido: Argumentación (63) | B2 <i>Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado</i> |
| | | C1 <i>No hay descriptor disponible</i> |
| | | C2 <i>No hay descriptor disponible</i> |
| 3 | Comprensión auditiva en general (69) | A1 <i>discursos [...] articulados con cuidado y con las suficientes pausas</i> |
| | | A2 <i>siempre que el discurso esté articulado con claridad y lentitud</i> |
| | | C2 <i>Incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos</i> |
| 4 | Dominio de la pronunciación (114) | B2 <i>Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales</i> |
| | | C1 <i>Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado</i> |
| | | C1 <i>Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado</i> |

Tabla 4. Ejemplos de tratamiento de la prosodia en el MCER

Como recogemos en la Tabla 4, existen numerosos ejemplos en los que parece que la fluidez fagocita el protagonismo de la prosodia, ni tan siquiera mencionada. En (1), en los descriptores correspondientes a la expresión oral en general, solo se menciona la fluidez, o incluso “resaltar adecuadamente los aspectos significativos”. Un ejemplo llamativo se encuentra en (2). En la argumentación, la información prosódica es preminente, pues se torna imprescindible remarcar mediante entonación y acento cuáles son los tópicos y los argumentos más o menos relevantes, así como segmentar y estructurar fónicamente el discurso. Sucede otra vez que, sin embargo, esta información debe inferirse de “dar un énfasis apropiado”. Además, los niveles altos no requieren de ningún elemento prosódico. Los ejemplos (3) y (4) resaltan el mismo proceso. Se obvia mencionar la velocidad y las pausas como elemento enmarcado dentro del ritmo prosódico.

En resumen, a pesar de que la entonación y la información suprasegmental es de los elementos que más esfuerzo exige a los aprendientes de lenguas extranjeras, su presencia ha resultado históricamente insignificante para los profesionales de la didáctica (Cortés-Moreno 2002; Pacagnini 2014, 2022).

3. CAMBIOS INCORPORADOS Y ESPERABLES EN EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER (2021)

Como respuesta (principalmente) a los problemas relacionados con la fonología en el MCER, el Consejo de Europa encarga un proyecto de revisión, basado en investigaciones recientes (Horner 2010, 2013; Isaacs y Trofimovich 2012; Jamieson y Poonpon 2013; Derwing y Munro 2015, entre otros), que se llevó a cabo durante 2 años (2014-2016), cuyos resultados se recogen en el *Phonological Scale Revision Process Report* (Piccardo 2016), en adelante, PSRPR, donde se reconoce abiertamente que:

Needless to say, one of these grey areas is phonology, an aspect of language pedagogy that has been under-researched by scholars working in second/foreign language education [...] The present work on the phonological scale of the CEFR aims to address some of these issues and to provide realistic scales and concrete descriptors to support practitioners and learners alike (Piccardo 2016: 6).

Este hecho supone una situación alarmante, en la medida de que una mala gestión de la didáctica fonológica ha desembocado en consecuencias tan negativas como que “teachers feel a need for access to more professional development”, “the curricula in the various programs in which the teachers worked did not focus on pronunciation” (Derwing y Munro 2015: 80); o, aún más preocupante, que “teachers do not teach pronunciation because they lack confidence, skills and knowledge” (MacDonald 2002: 3).

A tenor de estas consecuencias, se desarrolla un volumen complementario del MCER, en el que se pretenden incorporar los cambios sugeridos por el PSRPR: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Consejo de Europa 2021).

3.2. CAMBIOS INCORPORADOS

Fruto de las revisiones críticas, el Vol-Com describe una serie de cambios, recogidos la mayoría de ellos en el apartado de Control Fonológico (Vol-Com 2021, 5.1: 147-150) y en los Anejos 3, 7 y 8.

El Consejo de Europa sigue considerando que “el enfoque plurilingüe es crucial para una Europa que tiene ante sí el reto de avanzar en su consolidación” (Vol-Com 2021, 5), que el MCER “es uno de los instrumentos

de política lingüística del Consejo de Europa” (Vol-Com 2021: 19), o que el MCER debe usarse “como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural” (Vol-Com 2021: 35).

El cambio de mayor calado se introduce en la supresión del hablante nativo como variedad lingüística más compleja de referencia para probar un mayor desarrollo de competencia comprensiva. El propio Vol-Com (2021: 147) afirma que, a pesar de que el MCER (2002: 47) defendía que el objetivo en los niveles más altos no era eliminar el acento nativo, ha sustituido su escala porque “poner el foco en el acento y en la precisión en lugar de hacerlo en la inteligibilidad ha resultado perjudicial para la evolución de la enseñanza de la pronunciación”.

Este hecho se ve refrendado en el Anejo 7 (Vol-Com 2021: 289), en el que se cambia en 18 ocasiones en los descriptores del MCER el concepto de “nativo” por el de “lengua meta”, “usuario competente”, o simplemente se suprime, según el contexto.

Se instaura, pues, la noción de inteligibilidad como objetivo principal del aprendiente de lenguas. Así, se supera parcialmente la incoherencia que habíamos registrado; es decir que se pretendiese la unificación social basándose en la exclusión de rasgos lingüísticos foráneos. Podría afirmarse, pues, que el objetivo principal de la competencia fónica en el MCER era de carácter fonético (la búsqueda del acento nativo), y, en el Vol-Com, de carácter fonológico (la inteligibilidad).

En el Anejo 3 (Vol-Com 2021: 203-205), el concepto de inteligibilidad aparece en todos los niveles: A2 (“el ritmo y la entonación pueden afectar a la inteligibilidad”), B1 (“Su pronunciación en general es inteligible”), B2 (“afecta poco o nada a la inteligibilidad”), etc. Además, no se estigmatiza la presencia del acento siempre que no afecta la comprensión, de ahí a la diferencia entre niveles básicos (A2: “Una fuerte influencia de otra/s lengua/a que habla sobre el acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad”) y avanzados (C2: “Los rasgos del acento que pueden mantenerse procedentes de otra/s lengua/s no afectan a la inteligibilidad de modo alguno”).

| Control fonológico: reconocimiento de sonidos | |
|--|--|
| C2 | Incorpora adecuadamente y de manera consciente las características destacadas de la pronunciación propias de las distintas variedades regionales y sociolingüísticas. |
| C1 | Reconoce las características de las diferentes variedades regionales y sociolingüísticas en la pronunciación e incorpora de manera consciente las más importantes a su discurso. |
| B2 | Reconoce palabras comunes pronunciadas con el acento propio de una variedad regional diferente a aquella/s con la/s que está familiarizado/a. |
| B1 | Reconoce cuándo su dificultad de comprensión se debe a la pronunciación propia de una variedad regional. |

Figura 2. Control fonológico: reconocimiento de sonidos (Vol-Com 2021, 292)

En relación con la importancia del reconocimiento y la aceptación de acentos y tolerancia sociolingüística, se encuentra un cambio positivo en la presencia de la percepción. En el MCER, la articulación parecía prácticamente la única competencia que debía trabajarse en el plano fonológico. Aunque la percepción no se menciona en muchos de los descriptores, el cambio que se aporta en la tabla de “Control fonológico: reconocimiento de sonidos” del Anejo 8 (Vol-Com 2021: 292) es lo suficientemente explícito, transparente y cargado de contenido que nos permite sostener que la percepción sí se reconoce en el Vol-Com como un elemento de relevancia.

Huelga mencionar que otro de los cambios destacados en el Vol-Com es la nueva jerarquía que adquiere la prosodia. Como bien señala Pacagnini (2022: 7), en el volumen complementario se ha definido, esta vez sí, qué es la prosodia y qué elementos y segmentos lingüísticos engloba, de manera que se aclara la distinción entre prosodia y fluidez.

Es cierto que existen ciertos apartados en los que el elemento prosódico podría mencionarse explícitamente y tener un mayor peso. Así, en la tabla sobre “Monólogo sostenido” (Vol-Com 2021: 76), por ejemplo, se menciona en el nivel C1 que, para una correcta argumentación, se debe recurrir “al énfasis con eficacia”, o, en el nivel B2, “resaltando los aspectos importantes”. En este sentido, como ocurría en el MCER, se debe inferir que esto se consigue mediante la prosodia. Igualmente ocurre en el caso de la “Interacción oral en general” (Vol-Com 2021: 85), donde se mantienen del MCER tan solo expresiones ambiguas que refieren a la fluidez y no a la prosodia: “velocidad más lenta, reformulaciones y rectificaciones”, mientras que sí se mencionan explícitamente “posee un buen control gramatical”, “amplio repertorio léxico” o “expresiones idiomáticas coloquiales”.

Sin embargo, es de justicia resaltar que en esta versión la prosodia goza de su propia columna dentro del nuevo control fonológico (Vol-Com 2021: 147-150). En esta nueva independencia, los términos se utilizan con propiedad y se induce a los profesionales de la pedagogía de lenguas a considerar

que los elementos suprasegmentales resultan de gran utilidad. Por ello, a diferencia del MCER, que simplemente hacía mención a conceptos como fluidez, velocidad o pausas, aparece terminología apropiada y específica por niveles, como *entonación*, *ritmo*, *acento*, etc.

3.3. CAMBIOS ESPERABLES

A pesar de que el Vol-Com ofrece una mejora sustancial en cuanto al componente fonético-fonológico, quedan aún elementos sujetos a una revisión crítica, que ya estaban presentes en el MCER, pero que no se han incorporado de manera óptima en la nueva versión. El primero de estos elementos es la presencia de la competencia fónica en muchos de los apartados del documento. Si bien es cierto que hay nuevos descriptores y que el contenido del Control fonológico se ha visto ampliado positivamente, sigue subyaciendo una minusvaloración de la misma en comparación con el resto.

Por ejemplo, en el cuadro en el que se muestran los descriptores para la Comprensión oral en general (Vol-Com 2021: 60), cabría esperar que la fonología se mencione de manera explícita. Se podría añadir un descriptor como “el aprendiente comprende y diferencia correctamente los fonemas principales y que generan un número relevante de pares mínimos”, o, en niveles avanzados: “el aprendiente domina la identificación fonológica con independencia de la variedad de la lengua”.

Como resumimos en la Tabla 5, existen numerosos cuadros acerca de la competencia oral a lo largo del documento en el que no se mencionan de manera explícita conceptos de fonología o prosodia. Podría esgrimirse que la razón es que no corresponde a esos cuadros, sino, por ejemplo, al apartado de control fonológico. Sin embargo, no existe reparo en mencionar abiertamente elementos funcionales, gramaticales, contextuales, temáticos o léxicos.

No se entiende cómo por ejemplo en (1) no se añade “claves contextuales, gramaticales, léxicas y fonéticas”, dado que la información fonética puede contener numerosos matices a partir de los cuales inferir información. Incluso llegan a plantearse áreas temáticas léxicas (2). En (3), al igual que sucedía en el MCER, aparecen explícitas las competencias gramaticales y léxicas, pero la fonética, si acaso, debe inferirse de “Transmite con precisión matices de significado más sutiles”, si se entiende que ello corresponde a la fonética. Igualmente, sugerimos que en (4) y (5) podría aprovecharse la situación plurilingüe para añadir algún descriptor de la competencia fónica, como “Reconoce en lenguas distintas mismos fonemas o alófonos, y lo incorpora a su repertorio perceptivo y articulatorio”.

| Nº | Ubicación en el MCER | Contenido |
|----|--|--|
| 1 | Identificar las clases e inferir (72) | B1 <i>Hace uso de diferentes tipos de conectores [...]</i> |
| | | C1 <i>Es lo bastante hábil como para utilizar claves contextuales, gramaticales y léxicas</i> |
| 2 | Expresión oral en general (74) | Pre <i>Se expresa con frases sencillas [...]</i> |
| | | A1 <i>y aportar datos personales básicos (nombre, dirección, familia, nacionalidad)</i> |
| 3 | Interacción oral en general (85) | B2 <i>posee un buen control gramatical</i> |
| | | C1 <i>dominio de un amplio repertorio léxico</i> |
| | | C2 <i>Transmite con precisión matices de significado</i> |
| 4 | Comprensión plurilingüe (140) | B1 <i>Usa su conocimiento contrastivo de estructuras gramaticales y expresiones funcionales</i> |
| 5 | Aprovechamiento del repertorio plurilingüe (142) | B2 <i>Introduce en un enunciado una expresión</i> |
| | | C1 <i>Usa y explica terminología especializada de otra lengua</i> |
| | | C2 <i>diferencias entre metáforas y otras figuras estilísticas de la lengua</i> |
| 6 | Alcance lingüístico general (144) | C1 <i>Usa una amplia cantidad de estructuras gramaticales</i> |

Tabla 5. Ejemplos de ausencia de la competencia fónica en el Vol-Com

A pesar de todos los ejemplos que hemos mencionado, no se puede negar que, a diferencia del MCER, existen algunos casos en los que se expresa esta información que afirmamos que falta. Por ejemplo, en el Anejo 3 (Vol-Com 2021: 203-205) se va escalando la competencia fonológica de manera evidente: A1 (Reproduce correctamente un repertorio limitado de sonidos, así como el acento de palabras y frases simples y conocidas), B1 (coloca el acento prosódico correctamente y articula los sonidos individuales con claridad), C2 (utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un alto grado de control).

Sin embargo, incluso esta información parece demasiado escondida. Si en una revisión académica crítica ha resultado complejo encontrar esta información, entendemos que el docente que no puede detenerse a una

lectura pormenorizada puede seguir interiorizando inconscientemente que la articulación de rasgos fonológicos no es un objetivo específico. Si, en lugar de leer la tabla del Anejo 3, lee, por ejemplo, la tabla de la Comprensión oral en general (Vol-Com 2021: 60), algo bastante probable, asumirá que la realización fonológica no es un rasgo relevante, y educará en consecuencia.

Asimismo, no podemos obviar que siguen apareciendo algunas ambigüedades o usos inapropiados de conceptos del plano fonológico. Por ejemplo, aparece recurrentemente la palabra “sonidos”. De hecho, en el propio Control fonológico se afirma que la articulación “incluye la pronunciación de sonidos/fonemas”. No podemos afirmar con rotundidad si esta afirmación supone la constitución de una dicotomía fonema / alófono (de manera que sonido = alófono). El hecho de que no podamos tener certeza indica por definición que existe ambigüedad en la elección de los términos. Debe entenderse que la elección de “sonidos” en lugar de “alófonos” o “realizaciones fonéticas” está motivada por una pretensión de accesibilidad para el lector. No obstante, puede llegar a causar el efecto contrario y ser verdaderamente confuso.

De hecho, una de las nuevas categorías creadas es la de “Articulación de sonidos” (Vol-Com 2021, 149-150). A lo largo de todos los descriptores, no se especifica ni una sola vez si se trata de realizaciones fonéticas o fonológicas (excepto, sorprendentemente, en A2), tan solo se hace referencia a “sonidos”. Así, en A1 el aprendiente “articula un número limitado de sonidos”; en A2, sus “errores de pronunciación **de fonemas** no impiden inteligibilidad”; en B2, “articula una alta proporción de sonidos de la lengua”, y, aún más sorprendente, en C2 “articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con claridad y precisión”.

Antes de la lectura minuciosa de este cuadro, podría entenderse fácilmente que se utiliza “sonido” con el sentido de realización fonética, pero en muchos casos no se justifica. En cualquier modo, el resultado es una mezcla de ambigüedad en uno de los elementos más importantes que actualiza el contenido del MCER. Por ejemplo, el descriptor de C2 es francamente inverosímil si se entiende como realizaciones fonéticas, puesto que es prácticamente imposible que un usuario de la lengua articule con claridad casi la totalidad de los sonidos, a no ser que se trate de una lengua muy poco hablada y con una gran homogeneidad, lo cual es poco probable. Algo similar ocurre en el Anejo 3, cuando, para el nivel C2, se afirma que “utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua [...] de modo que las cuestiones más sutiles de su mensaje resulten claras y precisas”. Aquí se produce una nueva ambigüedad: si son rasgos fonológicos, no deben ser cuestiones más sutiles del mensaje, pues son diferencias que oponen significado léxico de manera explícita (/baso/ : /paso/).

4. CONCLUSIONES

En el presente trabajo, hemos analizado cómo ha evolucionado el papel de la competencia fónica en el MCER (2002) y el Vol-Com (2021). A partir de los resultados presentados anteriormente, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Plurilingüismo e inteligibilidad. En el MCER, se daba mayor importancia a la fonética normativa, en tanto que se pretendía la erradicación del acento extranjero. En el Vol-Com, se prioriza la fonología, de manera que el objetivo principal es la inteligibilidad. Así, se ha superado una incoherencia presente en el MCER: se disponía como objetivo principal la tolerancia lingüística y social; sin embargo, se consideraba el acento como algo que debe evitarse. En el caso del español, conviene formar a los docentes de ELE en la competencia sociofonética. Profesores y alumnos deben comprender y valorar la riqueza del español, y dotar de una mayor visibilidad a las distintas variedades de español hispanoamericano.

2. Presencia de la competencia fónica. Es necesario que docentes y aprendientes adquieran nociones básicas de fonética y fonología. Parece necesario que documentos como el MCER le otorguen la jerarquía que se merece. Por desgracia, el análisis del Vol-Com nos lleva a la inevitable conclusión de que, si bien la presencia de la fonología se ha resaltado de manera notable en comparación con el documento original, la competencia fonológica sigue sin sostener una comparación con competencias como la gramática o el léxico.

3. Rigor terminológico y conceptual. EL MCER mostraba algunas preocupantes inexactitudes terminológicas y conceptuales, hasta el punto de llegar a confundir ejemplos de variación dialectal gramatical, léxica, fonética y fonológica. Lamentablemente, a pesar de cierto avance, este aspecto tampoco parece haberse solventado por completo en el Vol-Com, especialmente a partir de un uso bastante ambiguo del término “sonidos”, que parece emplearse en ocasiones para referir a realizaciones fonológicas, y en otras ocasiones, a realizaciones fonéticas. Así, convendría aclarar de manera explícita qué significan conceptos claves como “fonema”, “alófono”, “sonido”, etc.

4. La presencia de la percepción. Uno de los principales problemas registrados en el MCER era la ausencia prácticamente total de la percepción en detrimento de la producción, pronunciación o articulación. Esto generaba dos consecuencias negativas. En primer lugar, se estaba minusvalorando la importancia de una correcta comprensión para decodificar los mensajes. En segundo lugar, se desaprovechaba una oportunidad clave, relacionada con la

sociofonética, de instruir al aprendiente en la identificación tolerante de rasgos y variedades distintas. En este sentido, el Vol-Com avanza enormemente al establecer el Anejo 8, donde los descriptores ponen requisitos fonéticos relacionados con la identificación de rasgos dialectales y sociales.

5. El nuevo puesto jerárquico de la prosodia. Tradicionalmente, el MCER ha sido objeto de crítica negativa por la inexistencia de la prosodia en el documento, así como por su neutralización con el concepto de fluidez. Afortunadamente, el Vol-Com dedica una categoría del control fonológico a la prosodia, e incorpora eficazmente nociones como acento, ritmo y entonación con valores fonológicos y fonéticos.

FINANCIAMIENTO

El presente trabajo se ha realizado en el marco del *Proyecto de Investigación Agenda 2050. El español de Málaga: Procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (PID2019-104982GB-C52), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no habría sido posible sin la estimable colaboración y revisión del doctor Francisco Moreno Fernández, a quien agradezco enormemente la propuesta tan generosa de este objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÍS-VILLAVARDE, MARCELINO. 2001. *Lenguaje, pensamiento e identidad. La visión romántica*. Coruña: Repositorio Universidade Coruña.
- ANDIÓN-HERRERO, M^a ANTONIETA. 2017. Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2. En M. Martínez-López, F. García-Andreu y E. Balmaseda Maestu (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, pp. 131-140. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.
- AUER, PETER 2005. Europe's Sociolinguistic Unity, or: A Typology of European Dialect / Standard Constellations. En N. Delbecque, J. van der Auwera y D. Geeraerts (eds.).

- Perspectives on Variation. Sociolinguistic, Historical, Comparative*, pp. 7-42. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- AA. VV. 2012. Prosodia. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado con fecha 20/10/2022 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/prosodia.html.
- CESTERO-MANCERA, ANA M^a Y FLORENTINO PAREDES-GARCÍA. 2018. Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología* LIII (2): 11-43.
- CHAMBERS, J. K. Y NATALIE SCHILLING-ESTES. 2013. *The Handbook of Language Variation and Change. 2nd edition*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. Traducción al español. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- _____. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- _____. 2021. Traducción al español. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- CORTÉS-MORENO, MAXIMIANO. 2002. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- DERWING, TRACEY M. Y MURRAY J. MUNRO. 2015. *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- GIL-FERNÁNDEZ, JUANA. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- GORDON, MATTHEW J. 2013. *Labov: A Guide for the Perplexed*. Nueva York: Bloomsbury.
- HORNER, DAVID. 2010. *Le CECRL et l'évaluation de l'oral*. Paris: Belin.
- _____. 2013. Towards a new phonological control grid. En E. D. Galaczi y C. J. Wer Geeraerts (eds.). *Studies in Language Testing: Vol. 36 Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference*, pp. 187-204. Cambridge: Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*. España: Biblioteca Nueva.
- ISAACS, TALIA Y PAVEL TROFIMOVICH. 2012. Deconstructing comprehensibility: identifying the linguistic influences on listener' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition* 34 (3): 475-505.
- JAMIESON, JOAN Y KORNWIPA POONPON. 2013. Developing analytic rating guides for TOEFL iBT's integrated speaking tasks. Recuperado con fecha 30/12/2022 de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02320.x>.
- LABOV, WILLIAM, SABRIYA FISHER, DUNA GYLFADOTTIR, ANITA HENDERSON Y BETSY SNELLER. 2016. Competing systems in Philadelphia phonology. *Language Variation and Change* 28(3): 273-305.
- LEVIS, JOHN M. 2005. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly* 39(3): 369-377.
- LÓPEZ-MORALES, HUMBERTO. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MACDONALD, SHEM. 2002. Pronunciation-views and practices of reluctant teachers. *Prospect* 17(3): 3-18.
- MORENO-FERNÁNDEZ, FRANCISCO. 2000. *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- _____. 2012. *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.

- MORRIS GARCÍA, EMILY KATHERINE. 2012. *La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria del profesorado de ELE*. Oviedo: Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo.
- PACAGNINI, ANA M^a JUDITH. 2014. Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica. *RASAL* 2013: 63-80.
- _____. 2022. Los descriptores fonológicos en el Volumen Complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE. En M^a A. Verdú, L. Tacconi, P. Formiga, M. Fernández Beschedt y G. E. Espinosa (eds.). *Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación*, pp. 243-258. Neuquén: Editorial Universitaria del Comahue.
- Piccardo, Enrica. 2016. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale revisión Process Report*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- POCH OLIVÉ, DOLORS. 1992. The rain in Spain... *Cable* 5: 5-9.
- RICKFORD, JOHN R. Y FAYE MCNAIR-KNOX. 1994. Addressee- and topic- influenced style shift: A quantitative sociolinguistic study. En D. Biber y E. Finegan (eds.). *Sociolinguistic Perspectives on Register*, pp. 235-276. Oxford: Oxford University Press.
- SANTANA-MARRERO, JUANA Y ANTONIO MANJÓN-CABEZA CRUZ. 2021. Percepción del andaluz: creencias y actitudes de jóvenes hispanohablantes y estudiantes de ELE. *Philologia Hispalensis* 35(1), Sección Monográfica.
- SVETZAROVÁ, RADKA. 2021. Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios eslovacos, checos y polacos hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis* 35(1): 215-234.
- TAGLIAMONTE, SALI A. 2012. *Variationist Sociolinguistics: Change, Observation and Interpretation*. Oxford: Wiley Blackwell.