

ALGUNOS APORTES A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FLUIDEZ

BOFFI, Adriana
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
aboffi@fahce.unlp.edu.ar

MOCCERO, María Leticia
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
mlmoccero@fahce.unlp.edu.ar

Palabras clave

Español L2/E; fluidez; estrategias conversacionales; prosodia.

Resumen

En la descripción del desempeño de los hablantes de lenguas segundas y extranjeras, a menudo aparece el concepto de 'fluidez'. Kormos y Denes (2004), Luoma (2003), Taylor (2011), sostienen que puede considerarse a la fluidez como un componente de la proficiencia oral, y que a menudo se la utiliza como uno de los parámetros para evaluar las habilidades orales de los candidatos en situación de examen. 'Hablar la lengua fluidamente' es, aparentemente, uno de los objetivos más importantes de quienes aprenden una lengua segunda o extranjera. Sin embargo, no parece haber consenso acerca de lo que se entiende por este concepto (Chambers 1997, Riggenbach 2000, Wennestrom 2000). Tampoco acerca de los mejores métodos para medirla (Koponen and Riggenbach, 2000).

De acuerdo a lo sugerido por Kormos y Denes (2004), quien propone como parámetro para medir la fluidez la cantidad de sílabas prominentes que un hablante puede producir entre pausas, y por Wennestrom (2000), quien postula un modelo interaccional para el análisis de la fluidez, en este trabajo exploramos la posibilidad de que para la evaluación de este parámetro en un examen de desempeño oral se tengan en cuenta, además de la accesibilidad léxica y la presencia/ausencia de pausas y unidades léxicas pre-fabricadas-, otros rasgos, tales como la prominencia en los ítems léxicos -que contribuye a indicar la estructura de la información y los contrastes de significado- y también el uso de los tonos en los lugares potenciales de cambio de turno, para contribuir a conservar el turno o pasarlo. De este modo, se incorporaría al análisis la evaluación de la habilidad del examinado para expresarse por medio de unidades de información, y no palabra por palabra, focalizándose en la idea principal de cada emisión, y colaborando en el proceso de toma de turnos.

Entendemos que esto favorecería una evaluación global, y contribuiría a desambiguar algunas áreas de controversia o interacción de la fluidez con la pronunciación y la entonación y con la organización discursiva.

1. Introducción

Este trabajo tiene por objetivo explorar la conceptualización de la fluidez según distintos autores con el propósito de contribuir a la revisión de las escalas de evaluación del examen CELU, entendiendo que cualquier revisión debe contar con informes previos a la consideración de posibles cambios, a desarrollar por los equipos técnicos correspondientes y seguida de la correspondiente validación de las propuestas.

En segundo lugar, se incluyen observaciones sobre el concepto de fluidez y escalas en el Marco Común Europeo de Referencia y en las escalas ACTFL y CELU.

Por último, analizaremos algunas observaciones sobre la fluidez de candidatos del CELU.

2. Acerca de la conceptualización de la fluidez

En la descripción del desempeño de los hablantes de lenguas segundas y extranjeras, a menudo aparece el rasgo ‘fluidez’. Kormos y Dénes (2004), Luoma (2004) y Taylor (2011), entre otros autores, abordan a la fluidez como un componente a evaluar en la proficiencia oral.

‘Hablar la lengua fluidamente’ es, aparentemente, uno de los objetivos más importantes de quienes aprenden una lengua segunda o extranjera. Sin embargo, no parece haber consenso acerca de qué se entiende por este concepto (Chambers 1997, Riggenbach 2000, Wennestrom 2000). Tampoco acerca de los mejores medios para medirla (Kaponen and Riggenbach, 2000).

Estos autores refieren al origen histórico de la palabra *fluency* en inglés, y sus equivalentes en otras lenguas, como alemán, ruso, finlandés y francés, y concluyen que en todas encuentran una metáfora conceptual subyacente: “lengua en movimiento”. Esta metáfora también se encuentra en gran parte de las investigaciones científicas sobre el tema.

Laver (1994) define al habla fluida como continua, es decir, un turno en la conversación sin pausas. Sin embargo, añade que el habla discontinua puede ser considerada fluida dependiendo de la conceptualización de las vacilaciones, ya que las mismas pueden ser vacías o rellenas como así también prolongaciones de la emisión (1994: 536).

El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes la define 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*”.

Los autores consultados tienden a combinar o privilegiar las variables temporales o las lingüísticas. Fillmore (1979 citado por Segalowitz 2010), en un artículo clásico sobre el tema, identifica cuatro tipos de fluidez que contemplan ambas variables:

1. La habilidad de hablar por un tiempo prolongado con una cantidad mínima de pausas.
2. La habilidad de encapsular el mensaje en oraciones ‘semánticamente densas’ sin recurrir a demasiados rellenos de pausas. (este... eh... nada...)
3. La habilidad de hablar de manera apropiada en diferentes tipos de contextos y situaciones sociales.
4. La habilidad de usar la lengua en forma creativa e imaginativa al expresar las ideas de diferentes formas, usar el humor, etc.

Si bien estos cuatro aspectos de la fluidez pertenecen a categorías diferentes, puede decirse que

también reflejan la característica de movimiento o flujo.

En cuanto al aspecto cuantitativo, Fillmore menciona que los investigadores han propuesto diferentes formas de medir la fluidez, que incluyen; la velocidad de producción, la incidencia de fenómenos de titubeos y pausas, la densidad de las cláusulas así como combinaciones de estos rasgos.

Un modo simple y frecuente de llenar las pausas es utilizando la repetición (auto-repetición o heterorepetición), tanto para mantener el turno como para ganar tiempo para planificar lo que se va a decir. Otra forma que tienen los hablantes de llenar las pausas, y al mismo tiempo aumentar la longitud y la complejidad de las unidades entre-pausas, es utilizar unidades prefabricadas. Según Pawley y Syder (1983), sólo se puede adquirir una fluidez similar a la de un hablante nativo memorizando literalmente unidades lexicalizadas y pre-ensambladas, es decir, fórmulas. En el procesamiento del habla en tiempo real, cuando el tiempo de planificación es importante, estos fragmentos memorizados les dan a los hablantes tiempo para monitorear el mensaje que reciben y planificar su propia emisión.

Schmidt & Frota (1986:262, citados por Thornbury & Slade 2006) sostienen que 'la habilidad de llevar adelante conversaciones no refleja solamente competencia gramatical'. A la inversa, la habilidad conversacional no pone necesariamente en evidencia una gramática sofisticada. Un hablante de L2 puede producir fragmentos llenos de imprecisiones gramaticales, y sin embargo, lograr sostener una interacción sin perder el hilo de la conversación e incluso producir una historia bien formada.

Thornbury & Slade (2006) detallan dos tipos de fenómenos relacionados con la fluidez: las variables temporales y las vacilaciones. Dentro de las variables temporales, la velocidad de producción, la longitud de las pausas y la longitud de 'run', (i.e. la cantidad promedio de sílabas entre pausas), y entre las vacilaciones, los rellenos de pausas, las repeticiones y las autocorrecciones. De todos estos elementos, la habilidad de producir 'runs' prolongados parece ser definitoria al momento de caracterizar la fluidez.

Chambers (1997) resume su investigación sobre los aspectos temporales de la fluidez de la siguiente manera:

1. La frecuencia de las pausas, más que su longitud.
2. La longitud del *run* (cantidad de sílabas entre pausas),
3. La ubicación de las pausas en una emisión
4. La transferencia (o no) del patrón de pausas de la L1 a la L2.

Field (en Taylor, 2011) destaca la dificultad en definir la fluidez, ya que en un sentido estricto se asocia a variables temporales y la presencia o no de vacilaciones y en un sentido más amplio podría asimilarse a casi un sinónimo de proficiencia. Field señala que los juicios sobre la fluidez de un hablante están muy influenciados por la facilidad y el grado de automatización con que accede a palabras y las ensambla en emisiones. Los procesos de acceso automático incluyen la fragmentación de la emisión, la distribución de las pausas y la duración promedio de habla continua. La presencia de pausas no es la cuestión principal. Según Field, incide la duración de la pausa y el lugar donde se produce. Los hablantes fluidos introducen pausas en fronteras sintácticas; los menos fluidos, lo hacen dentro de las unidades sintácticas.

Los posibles indicadores de fluidez son, según este autor:

1. El uso de grupos léxicos pre-armados
2. Duración del *run*
3. Duración de las pausas de planificación en fronteras sintácticas
4. Frecuencia de pausas de vacilación.

La disfunción en la fluidez

La espontaneidad y la producción en tiempo real explican la utilización de ciertos rasgos característicos de la producción oral que pueden tener el efecto de ‘falta de fluidez’. Estos se producen cuando la necesidad de continuar hablando amenaza con relegar a un segundo lugar la planificación de lo que se va a decir (Biber et. al. 1999) Estos rasgos incluyen:

- Titubeos
- Repeticiones
- Falsos comienzos
- Reparaciones
- Oraciones incompletas

Según Rost (2002, 2011) estas disfunciones, que suelen ser consideradas emisiones erradas, pueden en realidad mejorar la comunicación al adicionar señales para que el interlocutor pueda procesar la información. Así, una pausa extendida que el hablante necesita para planificar, puede indicar al oyente la posibilidad de pérdida de información o la anticipación de información compleja y/o difícil de emitir o comprender.

Fluidez en L1 y L2 /LE

Los hablantes nativos utilizan fórmulas para lograr objetivos interaccionales (por ejemplo saludos), y para sostener la interacción. ¿Pueden transferirse estas habilidades a la L2?

Aquí debe distinguirse entre los aprendientes que adquieren la lengua en inmersión, y los que la adquieren en el aula. Johnson (1996, citado por Thornbury & Slade 2006) sostiene que algunos ítems son transferibles, es decir, son ‘importados’ de la L1 en forma inconsciente y constituyen lo que denomina ‘output adquirido’ formado por frases hechas y rutinas. Estos elementos son transferidos directamente de la L1 o se adquieren por exposición a un input auténtico en la L2. Los estudiantes que aprenden la lengua en el aula tienen una exposición limitada al input auténtico. Por lo tanto, no utilizan tantas expresiones fijas como quienes lo adquieren en un medio natural, sino que confían más en sus conocimientos gramaticales. Esto trae como resultado un uso de la lengua que contiene pocas expresiones idiomáticas.

Es sabido que existe una diferencia entre la fluidez verbal de los hablantes en su L1 y la que pueden alcanzar en la L2, y que el objetivo principal de los cursos de idioma es reducir esta brecha.

Un recurso muy frecuentemente utilizado para mejorar la fluidez es el empleo de estrategias de comunicación, que se utilizan para superar dificultades, específicamente ‘para compensar alguna deficiencia en el sistema lingüístico, y centrarse en la exploración de formas alternativas, de modo de utilizar lo que uno sí conoce para transmitir un mensaje’ (Tarone, 1981:287). Típicamente, esto consiste en evitar directamente el potencial problema, por ejemplo abandonando el mensaje. Alternativamente se puede lograr la comunicación por medio de algún tipo de estrategia compensatoria, e.g. parafraseado. Para esto, el aprendiz

debe poder monitorear el estado de la situación comunicativa y responder en la forma apropiada. Teóricamente, a medida que aumenta la competencia comunicativa del hablante, se hace menos necesario emplear estas estrategias, que incluyen paráfrasis, mímica y acuñaamiento de palabras.

Las estrategias de producción para facilitar las demandas de procesamiento consisten en intentos de utilizar el sistema lingüístico en forma eficiente y clara con un mínimo de esfuerzo (Tarone, 1981). Skehan (1998) sostiene que se las utiliza para continuar hablando a velocidad normal en tiempo real. Según Bygate (1987), estas estrategias de producción incluyen:

Estrategias de facilitamiento:

- Estructura simplificada
- Elipsis
- Expresiones pre-ensambladas
- Rellenos de pausas y expresiones de titubeo.

Estrategias de compensación

- Reparaciones
- Falsos comienzos
- Repeticiones
- Paráfrasis

(Bygate, 1987:15)

Puede haber superposición de estrategias, y es difícil determinar qué es lo que determina el uso de unas u otras. El no encontrar la palabra adecuada puede deberse tanto a las demandas de procesamiento en tiempo real, como a un déficit en el léxico del aprendiz.

3. La fluidez en marcos de referencia y escalas de evaluación

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (**MCER**), presenta escaso desarrollo del tema. Define la fluidez de manera global e imprecisa. La fluidez es *la capacidad de articular, de seguir adelante y desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.*

La incluye dentro de las destrezas fonológicas en el apartado correspondiente cuando dice que los usuarios del MCER deberán considerar si *la corrección y fluidez fonética son un objetivo temprano de aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo*”

En la escala de Fluidez, incluye descriptores a partir del nivel B2 haciendo referencia a *fluidez natural sin esforzarse ni dudar, con espontaneidad, sin producir tensión.*

En la escala de Turnos de Palabra, también a partir del nivel B2, hace referencia a las estrategias para *ganar tiempo mientras mantiene el turno y piensa o elabora lo que va a decir.*

Por otro lado, el Manual para establecer relaciones de exámenes con el MCER (CoE, 2009) incluye la fluidez dentro de las escalas de Competencia Pragmática en la Interacción y Producción individual, en términos que apuntan tanto a variables temporales (flujo natural,

tempo regular, pocas pausas) así como lingüísticas (con flexibilidad, búsqueda de vocabulario, planificación gramatical y léxica, reformulaciones, paráfrasis, etc)

Las escalas del American Council on the Teaching of Foreign Languages (**ACTFL**) incluyen este rasgo en casi todos los niveles, con foco en variables temporales:

Superior y Avanzado alto: precisión, fluidez

Avanzado medio: flujo constante, corrección, claridad, precisión

Avanzado bajo: a veces vacilante y flujo irregular.

Intermedio alto: vacilaciones pueden ser evidentes.

Intermedio medio: puede haber pausas.

Intermedio bajo: muchas vacilaciones; pausas frecuentes.

Novicio alto: Vacilante.

Novicio medio: Pausas frecuentes, vacilaciones.

La grilla del Certificado de Español Lengua y Uso (**CELU**) para evaluar la fluidez se basa en un concepto de fluidez ligado a la accesibilidad léxica. Las pausas se atribuyen a falta de accesibilidad léxica. Señala el uso de muletillas que pueden favorecer la fluidez.

Los descriptores apuntan tanto a variables temporales (discurso continuo, pausas, vacilaciones) como lingüísticas (organizadores del discurso, acceso a vocabulario)

Resalta, asimismo, el rol del oyente (El interlocutor no realiza ningún esfuerzo de atención ... debe prestar atención, ... realiza esfuerzos)

4. Observaciones sobre la fluidez de candidatos del CELU

Se analizaron las grabaciones de tres candidatos que rindieron el examen CELU. La escucha reiterada y el análisis con soporte informático por parte del investigador revela lo siguiente:

Candidata 1:

- Posee un amplio rango de vocabulario que utiliza naturalmente.
- No necesita producir pausas para planificar lo que va a decir. Las pausas se emplean en forma estratégica
- Utiliza unidades pre-fabricadas que facilitan la fluidez.
- Marca contrastes por medio del uso de la prominencia.
- Tiene muy poco acento de su L1.

Candidata 2:

- Posee un rango de vocabulario aceptable cuando habla de su situación personal, pero muy limitado cuando habla del tema que eligió.
- Produce pausas prolongadas (de hasta 8,49 seg., 7,34 seg.) A veces utiliza rellenos de pausas. Cuando la pausa es demasiado larga, interviene la examinadora. Las pausas parecen provocadas por la falta de accesibilidad léxica.

- Utiliza repeticiones para llenar las pausas.
- Utiliza algunas unidades pre-fabricadas, que a veces no suenan del todo naturales.
- Marca contrastes por medio del uso de la prominencia.
- Tiene acento de su L1, pero no muy marcado.

Candidato 3:

- Posee un rango de vocabulario amplio tanto cuando habla de su situación personal como cuando expone sobre el tema que eligió, aunque comete algunos errores.
- No produce pausas prolongadas para planificar cómo expresarse. Utiliza rellenos de pausas. En una o dos ocasiones, utiliza pausas para planificar qué decir.
- Utiliza algunas unidades pre-fabricadas.
- Marca muy pocos contrastes por medio del uso de la prominencia.
- Tiene un marcado acento de su L1.

Se solicitó a cuatro informantes: una graduada de Lenguas Modernas, un estudiante de la Especialización en ELSE, una graduada de plástica y una estudiante de veterinaria que escucharan a dos de tres candidatos que están rindiendo el examen CELU.

Tres de los cuatro informantes consideraron que la Candidata 2 es fluida, y que el Candidato 3 no lo es. Sin embargo, atendiendo a los rasgos que pueden contribuir a la fluidez, puede verse que el candidato 3 tiene mejor manejo del vocabulario, no necesita producir pausas prolongadas, y utiliza unidades pre-fabricadas en forma más efectiva que la Candidata 2. Parecería que lo que hace percibir al Candidato 3 como no fluido es que no puede utilizar la prominencia en la forma apropiada, y que además tiene un marcado acento de su L1.

Estos resultados parecerían sugerir que sería interesante indagar acerca de la incidencia de la entonación en la percepción de los hablantes de L2 como fluidos o no fluidos.

5. Reflexiones finales

De acuerdo con Kormos y Denes (2004), quienes sugieren como parámetro para medir la fluidez la cantidad de sílabas prominentes que un hablante puede producir entre pausas, y por Wennestrom (2000), quien postula un modelo interaccional para el análisis de la fluidez, proponemos explorar la posibilidad de que para la evaluación de este parámetro en un examen de desempeño oral se tengan en cuenta, además de la accesibilidad léxica y la presencia/ausencia de pausas y unidades léxicas pre-fabricadas, otros rasgos, tales como la prominencia en los ítems léxicos que contribuye a indicar la estructura de la información y los contrastes de significado, como así también el uso de los tonos en los lugares potenciales de cambio de turno, para conservarlo o pasarlo al interlocutor.

De este modo, se incorporaría al análisis la evaluación de la habilidad del candidato para expresarse por medio de unidades de información y colaborar en el proceso de toma de turnos.

Entendemos que esto favorecería una evaluación más global, y contribuiría a desambiguar algunas áreas de controversia o interacción de la fluidez con la pronunciación y la entonación y con la organización discursiva.

Dada la complejidad del análisis de la fluidez y la variedad de recursos lingüísticos que la definen, nos preguntamos sobre la posibilidad de que la fluidez sea un aspecto a evaluar globalmente. Partimos de la hipótesis de que analíticamente hay áreas solapadas, de controversia o de interacción, tanto con la pronunciación y la entonación como con la organización discursiva y el acceso a recursos léxico-gramaticales.

Referencias

- ACTFL (rev. 1999) Proficiency Guidelines Speaking. Yonkers, NY; ACTFL
- Chambers, F. (1997) *What do we mean by fluency*. System 25 (4). pp.535-544
- Council of Europe (2009) Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for languages. A Manual. Language Policy Division.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press,
- Davies, Brown, Elder, Hill, Lumley, Mc Namara (1999) *Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press
- Diccionario de términos clave de ELE Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2009
- Field, J. (2011) Cognitive validity. En Taylor, L: (Ed.) *Examining Speaking* . SILT 30 Cambridge University Press
- House, Juliane. Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language. Routines and Metapragmatic Awareness. SSLA 18, 225-252
- Kaponen, M. & Riggenbach, H. (2000) *Overview: varying perspectives on fluency*. En: Riggenbach, H. (2000) (Ed.) Perspectives on fluency. Ann Harbour. University of Michigan Press
- Kormos, J. y M. Dénes, (2004) *Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners*. System 32 (2004) pp. 145-164
- Laver, J. (1994) Principles of Phonetics. Cambridge University Press
- Riggenbach, H. (2000) (Ed.) Perspectives on fluency. Ann Harbour. University of Michigan Press.
- Segalowitz, N. (2010) Cognitive bases of second language fluency. New York & London: Routledge
- Tarone, (1981:287). *Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage*. Language Learning. Vol. 30 No. 2.
- Thornbury,S. & D. Slade (2006) Conversation from description to pedagogy. Cambridge: CUP
- Wennestrom, A. (2000) *The role of intonation in second language fluency*. En: Riggenbach, H. (2000) (Ed.) Perspectives on fluency. Ann Harbour. University of Michigan Press.

