

## DIFICULTADES FONOLÓGICAS EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS POR ESTUDIANTES HISPANÓFONOS

**Zahira Carles Navarro\*, Carmen Álvarez-Cienfuegos López de Hierro\* y Marisol Carrillo Gallego\*\***

*\* Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia*

*\*\* Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia*

### Resumen

Se identifican y analizan, en un grupo de 18 estudiantes hispanófonos de Magisterio, los principales problemas fonológicos que experimentan en su aprendizaje del francés, con el fin de precisar su grado de incidencia y de dificultad.

Los aspectos fonológicos estudiados atañen a la conciencia articulatoria sobre los nuevos fonemas de la L2, la discriminación auditiva entre fonemas similares y la producción fonológica mediante una prueba de lectura de palabras que también evalúa los conocimientos grafo-fonológicos de los aprendices. Además, una prueba de comprensión lectora y los datos recogidos en cuestionario sobre formación en fonética de la L2 permitió configurar dos grupos diferenciados.

Los resultados globales de cada prueba en el grupo B, con formación fonética específica, superaron amplia y significativamente a los alcanzados por el grupo A, sin dicha formación, excepto en conciencia articulatoria. El examen detallado y comparativo de la frecuencia de los errores en discriminación y producción de los fonemas evaluados aporta datos relevantes sobre cada problema fonológico, señalando aquellos en los que se debe profundizar a través de programas de intervención didáctica que mejoren la adquisición del sistema fonológico de la L2.

### Abstract

The aim of this study was to identify and analyse, in a group of 18 Spanish university students, the phonological difficulties that they face when they learn French as a L2 and to throw some light on the degree of difficulty and impact of such problems.

The phonological aspects evaluated in our work were: articulatory awareness, auditory discrimination and phonological production. The last aspect was evaluated through a word reading text, which showed the learner's graphophonological knowledge. The data obtained through a multiple-sentence reading comprehension test and through a questionnaire concerning their phonetic instruction in L2 made possible the creation of two groups.

Group B, previously trained in phonetics, obtained significantly better results than group A, which had never been trained in phonetics, except for articulatory awareness. A deeper exam comparing the frequency of their discrimination and production errors gave us significant information about each phonological problem, identifying those that needed a deeper training by the means of didactic intervention programs for the phonological acquisition of a L2.

### Introducción

Esta investigación<sup>1</sup> aborda un problema de carácter educativo: la necesidad de incorporar el estudio explícito de la fonética en los programas de enseñanza de una lengua extranjera (en nuestro caso el francés). Esta enseñanza debe comenzar tempranamente en la educación primaria lo que hace imprescindible una formación adecuada en el profesorado.

Con el fin de contextualizar adecuadamente el problema, hemos de considerar que el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras se ha convertido en un aspecto esencial en la formación de cualquier

---

<sup>1</sup> El trabajo que presentamos se inserta en una de las líneas del Grupo de investigación Fonología y lectura, adquisición y dificultades en lengua materna y lenguas extranjeras (Código de referencia: E 042- 05. Universidad de Murcia), en particular la línea interesada en el conocimiento del origen de las dificultades en el aprendizaje de la pronunciación del francés, y en el diseño de estrategias y programas para ayudar a superar dichas dificultades.

estudiante, no solo desde el punto de vista lingüístico sino también como respuesta a fenómenos sociales cercanos a su entorno, tales como la inmigración y la diversidad cultural que esta conlleva, y también como una posible salida laboral. En respuesta a estas necesidades, la Escuela Primaria ha ido adelantado cada vez más el inicio de la enseñanza de las segundas lenguas, notablemente del inglés. Sin embargo, pese a la importancia que tienen en la actualidad estos aprendizajes, los alumnos tras ocho o diez años de enseñanza formal tienen grandes dificultades a la hora de comunicarse oralmente en lengua extranjera, lo que nos hace suponer qué algo debe estar fallando en la manera de enseñar los idiomas.

Nosotros pensamos que uno de los principales problemas reside en la falta de dominio del componente fonológico de la nueva lengua, componente que resulta extremadamente difícil de adquirir y al que, sin embargo, se le presta escasa o nula atención en relación al resto de los componentes implicados en la comunicación. Un aspecto esencial del problema lo constituye la falta de conciencia del aprendiz de la naturaleza de las dificultades a las que se enfrenta, de manera que al no ser capaz de detectar los graves errores fónicos que produce, los repite de manera continuada contribuyendo así a su fosilización.

Aunque los profesores de lenguas extranjeras suelen ser conscientes del problema fonológico, raramente llevan a cabo un trabajo sistemático dirigido a la adquisición de los fonemas y de la prosodia de la L2. Tal como indican Champagne-Muzar y Bourdages (1998) es el propio «enfoque comunicativo» (al igual que el «enfoque natural»), el que ha descartado la fonética como terreno de reflexión y de práctica didáctica. A partir de la difusión de las ideas de Krashen (Krashen y Terrell 1988), compartidas por el Método Comunicativo, la lengua oral es enseñada, en general, mediante la imitación de modelos presentados y aprendidos por los alumnos de manera global, sin recurrir al análisis de los elementos lingüísticos que los integran, ya sean éstos de naturaleza sintáctica, morfológica o fonológica (Germain, 2001). Pensamos que los responsables de tal exclusión son los propios fundamentos psicopedagógicos y lingüísticos en los que se basan los enfoques citados, y que se trata de una carencia que debe ser atendida. Es preciso realizar una revisión de la valoración que se le otorga a la adquisición del sistema fonológico dentro del proceso total de enseñanza-aprendizaje, así como sobre la forma en que se realiza el aprendizaje de este componente lingüístico.

## MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos se fundamenta en los estudios psicolingüísticos sobre adquisición del lenguaje, tanto del oral como del escrito. De estos sistemas de comunicación nos interesan los procesos de carácter fonológico y ortográfico que están en la base de la codificación y decodificación de la señal oral y del código escrito. Comenzamos esta sección justificando, sobre dicha base psicolingüística, el enfoque metafonológico y articulatorio junto con el apoyo grafo-fonológico, que asumimos en nuestra propuesta de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del francés como L2. Posteriormente, abordamos de manera teórico-práctica las dificultades concretas de carácter fonológico y grafo-fonológico a las que se enfrentan los aprendices. La tipología de dificultades que se presenta ya cuenta con apoyo empírico en estudios anteriores cuyos resultados guían nuestro propio trabajo.

### *Un enfoque meta-fonológico y articulatorio para el aprendizaje del francés como L2*

Los estudios empíricos psicolingüísticos en el campo de la percepción y producción del habla aportan datos esenciales sobre las dificultades que conlleva el aprendizaje del sistema fonológico de una L2 y que impiden su aprendizaje «natural» y «global», esto es, por simple exposición e imitación de modelos, similar a cómo lo adquieren los nativos de la lengua. Estas investigaciones constatan la existencia de un periodo crítico muy temprano, concretamente el primer año de vida, en el que el bebé, que nace con capacidades que le permiten discriminar entre los sonidos de cualquier lengua del mundo, al entrar en contacto con el input fonológico de su lengua materna va dejando de discriminar entre sonidos que no corresponden a las

categorías fonémicas de su propia lengua (Werker y Tees, 1984). Así, una vez transcurrida la fase crítica, el aprendiz de una lengua extranjera se encontrará en una situación de déficit fonológico a la hora de enfrentarse con fonemas inexistentes en su lengua materna y, lo que es más grave, la simple experiencia comunicativa con la nueva lengua no va a ser suficiente para la adquisición de dichos fonemas. Se produce una especie de “sordera” fonológica, que le hará percibir los sonidos de la lengua extranjera a través del sistema fónico de su lengua materna, que actúa como una verdadera “criba fonológica” (Troubetzkoy, 1964). El modelo de interferencia interlingüística de base perceptiva (Carrillo y Álvarez Cienfuegos, 2004) muestra que el conflicto entre las peculiaridades fonológicas de la L1 y la L2 crea un sistema de interferencias que no son casuales sino que pueden ser identificadas y caracterizadas mediante un análisis contrastivo entre el sistema de la L1 y el de la L2 que el alumno trata de adquirir.

Cabe señalar que esta pérdida de la capacidad de discriminación de las nuevas categorías fonológicas no es total, ya que en situaciones óptimas de inmersión los logros pueden ser muy notables; pero incluso en tal situación y desde luego en el resto de situaciones menos favorables como las que se dan en la enseñanza formal, es necesario llevar a cabo una reeducación fonológica a través de una intervención adecuada. Esta intervención debería estar fundamentada en los conocimientos aportados por la investigación científica y no en las creencias o tradiciones no constatadas empíricamente. Por lo tanto, dado que en las condiciones habituales de la enseñanza formal, no parece posible adquirir el sistema fonológico de una L2 por simple impregnación, parece justificado establecer un sistema de enseñanza explícito y analítico de la fonología de la L2, basado en los actuales modelos de percepción y producción del habla. Así, la Teoría Motora (Liberman, Cooper, Shankweiler y Studdert-Kennedy, 1967; Liberman y Mattingly, 1985) y el Enfoque Realista Directo (Gibson, 1969, 1991; Fowler, 1986) proponen que el elemento básico en la percepción no sería la señal acústica sino la combinación de ésta con los gestos articulatorios del locutor. En este sentido, la articulación se convierte en un pilar esencial para la recuperación de la información categorial fonológica, siendo la vía auditiva insuficiente por sí sola, ya que ésta no es capaz de proporcionar una mejora sustantiva en la discriminación y categorización de los fonemas. Por estas razones, nosotros proponemos un sistema de intervención directa sobre la producción de los sonidos, tomando como base el análisis contrastivo de los dos sistemas fonológicos y el análisis de los errores de los alumnos, y proporcionando a los aprendices pistas articulatorias que les permitan la producción autónoma de los nuevos sonidos.

Esta vía, centrada en la producción, se espera que constituya un sistema de intervención indirecta sobre la percepción, de forma que los alumnos, al ser capaces de controlar con precisión y autonomía los gestos articulatorios para la producción de los nuevos fonemas, puedan llegar a discriminar las diferencias existentes entre ellos y los preexistentes. El estudio de Schmith (1990) sobre el papel que juega la “consciencia” en el aprendizaje de una segunda lengua, así como los estudios de Sparks (Sparks, Ganschow y Pohlman, 1989; Sparks, Ganschow, Kenneweg y Miller, 1991) en los que se defiende una enseñanza explícita del sistema fonológico de la lengua extranjera, sirven de apoyo a nuestra propuesta.

### ***El componente ortográfico como apoyo del aprendizaje fonológico***

El medio escrito se encuentra presente en la enseñanza de una lengua extranjera desde las fases más tempranas de enseñanza, en forma de textos sencillos sin aparente dificultad. Sin embargo, dado que los alumnos no conocen el sistema de correspondencias grafo-fonológicas, sino que se enfrentan a las palabras de manera global, aplican el sistema de correspondencias de su lengua escrita, lo que ocasiona graves errores (formas fonológicas fuertemente distorsionadas o inexactas de las palabras leídas en L2) que, en muchos casos, hacen imposible la comunicación.

Debido a la dificultad que representa la ortografía, algunas propuestas pedagógicas recomiendan separar o retrasar el aprendizaje escrito del oral, pero en la mayoría de los casos el método usado es el que se

conoce como «método global-visual», en el que el alumno memoriza la forma global de las palabras junto con alguno de sus rasgos visuales más destacados, a los que les asigna su pronunciación y significado. Sin embargo, al no recibir una *enseñanza analítica* sobre las correspondencias grafo-fonológicas, los alumnos no son capaces de inferir por sí mismos las particularidades del código ortográfico subyacente. De esta manera, la lectura, basada exclusivamente en la memorización, presenta deficiencias fonéticas que aumentan con el aumento del léxico, ya que el aprendiz no es capaz de memorizar la forma oral global de un número muy elevado de palabras, y en consecuencia acaba aplicando las pautas de traducción fonológica de su lengua. La aplicación de las correspondencias de la L1 conducirá a la elaboración de formas fonológicas fuertemente distorsionadas o inexactas de las palabras de la L2 añadiendo así un nuevo germen de problemas en la adquisición de la fonología.

Así pues, al igual que la lengua oral de la L1 condiciona el aprendizaje de las categorías fonológicas de la L2, el conocimiento grafo-fonológico de la L1 mediatiza el aprendizaje de la lectura de la L2. Con el fin de paliar el problema que presenta la ortografía, nosotros proponemos introducir una enseñanza explícita de las nuevas correspondencias grafo-fonológicas, con el fin no solo de mejorar la lectura sino también de que a través de la lectura se instauren y fortalezcan las representaciones fonológicas. Tal y como señala Morais (1999) las representaciones semánticas, fonológicas y ortográficas de las palabras están interconectadas de forma totalmente interactiva en el lector experto, de forma que al ver una palabra escrita se activa su representación fonológica y, a la inversa, la representación ortográfica se activa al oírla. Por lo tanto, si al visualizar la palabra, el aprendiz es capaz de aplicar las correspondencias grafo-fonológicas pertinentes para elaborar su forma fonológica correcta, el escrito pasará a convertirse en un aliado del oral. Así, si un alumno no recuerda como se pronuncia una palabra, pero recuerda su ortografía, al descodificar esa palabra aplicando el sistema de correspondencias activará su fonología y será capaz de llegar a leerla correctamente de manera autónoma, lo que facilitará su autoaprendizaje y la fijación de la forma fonológica correspondiente.

Cabe señalar que, si bien en los sistemas alfabéticos el lenguaje oral y el lenguaje escrito pueden colaborar eficazmente, dicha colaboración será más estrecha en las lenguas transparentes como el español, en las que un grafema corresponde a un fonema, y menos estrecha en las semi-opacas como el francés o en las opacas como el inglés en las que las correspondencias son menos consistentes y presentan irregularidades. No obstante, la semi-opacidad del francés puede llegar a resolverse mediante la enseñanza explícita de reglas de correspondencia complejas dependientes del contexto, junto con las reglas simples grafema-fonema. Cuando los alumnos hayan aprendido a manejar este sistema de correspondencias serán capaces de transformar la ortografía en fonología y se habrán convertido en aprendices autosuficientes. Así, el modelo de enseñanza que proponemos trata a la vez tres niveles de conocimiento: fonológico, metafonológico y ortográfico, con el fin de que la decodificación fonológica en el proceso lector sea posible y que su práctica continuada a través de la lectura ofrezca la posibilidad de mejorar el aprendizaje fonológico. La eficacia de este programa de enseñanza, de naturaleza metafonológica y de base principalmente articulatoria con apoyo en la representación escrita, será evaluada en un estudio experimental, dentro de una investigación más amplia a la que hemos hecho referencia en la introducción y del que forma parte este trabajo.

### ***Identificación de las dificultades fonológicas del francés para aprendices de habla castellana***

Nuestra investigación tiene como antecedentes directos el trabajo didáctico y de investigación desarrollado para la asignatura de Fonética del francés y su didáctica en la titulación de Maestro de lengua extranjera (Álvarez-Cienfuegos y Carrillo 2001, 2003; Carrillo y Álvarez-Cienfuegos, 2004). Estos trabajos han tenido en cuenta las aportaciones de Companys (1979), Léon (1976, 1992), Léon y Léon (1972) y Wioland (1991) para identificar las dificultades de carácter articulatorio y grafo-fonológico

a las que se enfrentan los alumnos de lengua castellana que aprenden francés. De ellos hemos seleccionado las siguientes ideas básicas que orientan nuestro propio trabajo.

Dado que el objetivo de enseñanza-aprendizaje de una L2 debe dirigirse a desarrollar prioritariamente la comunicación oral, los fonemas a tener en cuenta serán los que resultan indispensables para establecer una comunicación adecuada. A este respecto los fonetistas Pierre y Monique Léon (1972) y Henriette Walter (1976) subrayan que el sistema vocálico francés estándar incluye 13 vocales en lugar de las 16 del sistema tradicional y normativo. Esta reducción se debe a que la diferenciación de una serie de oposiciones está en vías de desaparición, tales como la neutralización entre /ɑ/ posterior y /a/ anterior, a favor de esta última, la de /ɛ/ no labializada y /œ/ labializada, a favor de la primera y la desaparición del timbre intermedio de /ə/ a favor de /ø/ o de /œ/ indistintamente. Así, el francés estándar actual estaría constituido por 13 vocales, las 7 de un sólo timbre (/i/, /y/, /u/, /a/, /ɛ/, /ɔ/, /ɑ/) y 3 parejas de fonemas cuyas diferencias de timbre (semi-cerrado y semi-abierto) sólo se manifiestan en posición tónica, esto es, al final de grupo fónico, ya que en posición átona su timbre es intermedio, ni abierto ni cerrado: E (/e/ -/ɛ/) EU (/ø/ -/œ/) O (/o/ -/ɔ/) (Léon, 1976, p. 45). No obstante, el número de vocales puede quedar reducido a 10 si sólo se consideran las indispensables para la comunicación: las cinco comunes con el castellano /i/, /ɔ/, /u/, /a/, /e/, las cinco específicas del francés, /ɛ/, /ɔ/, /ɑ/, /y/ y el archifonema EU. Quedando excluida la distinción entre los timbres semi-abierto y semi-cerrado de los archifonemas E, EU, O.

En relación a las consonantes y semiconsonantes francesas cabe señalar la importancia de dominar las 5 específicas de esta lengua: /ʊ/, /z/, /ʒ/, /ʒ/, /ʁ/, las semiconsonantes /j/, /ɥ/ y /w/, así como la tensión final de las consonantes finales. Evidentemente, los fonemas comunes en ambas lenguas, y que además se representan con el mismo grafema, no suponen dificultades de carácter fonológico o grafo-fonológico.

### **Tipología de las dificultades articulatorias y grafémicas**

A partir del análisis realizado, hemos agrupado en 13 tipos las principales dificultades articulatorias y grafémicas del francés para los aprendices de lengua castellana. El orden de las mismas se corresponde con el de las 13 unidades del programa de intervención que diseñamos para la intervención didáctica.

En el *Tipo 1* englobamos las siguientes reglas gráficas generales del francés:

SubTipo 1 A. La «e» muda en final de palabra. La grafía «e» sin acento en final de palabra nunca se pronuncia, independientemente de que le preceda una vocal o una consonante. La incorrecta aplicación de esta regla grafo-fonológica, altera de tal forma la palabra que hace imposible su comprensión.

SubTipo 1 B. Consonante muda en final de palabra. Cualquier consonante en final absoluto suele ser muda y lo es siempre en el caso de la «s» del plural o de la «r» de los infinitivos de la primera conjugación.

El *Tipo 2* trata la dificultad de la articulación con la tensión requerida en la lengua francesa de las consonantes en final de palabra que grafemicamente van seguidas de «e» muda. Todas las consonantes francesas pueden aparecer en esta posición y el número de palabras con esta terminación es altísimo. Una articulación relajada de las consonantes finales provoca en la mayoría de los casos graves problemas de comunicación.

El *Tipo 3* se refiere a la articulación del fonema semicerrado /ø/ y el semiabierto /œ/ sin establecer diferencias entre ellos, así como la identificación de sus grafías. Este fonema plantea dos grandes dificultades, una de tipo articulatorio y otra de tipo gráfico.

- Desde el punto de vista articulatorio, el archifonema EU (/ ø / - / œ / - / ə /) es un sonido proyectado y anterior, que comparte el rasgo de posición de la lengua (anterior) con la vocal castellana / e / y la proyección de los labios con la vocal castellana / o /, y estos son los dos errores más probables.
- Desde el punto de vista gráfico, este fonema puede ser representado por grafemas diferentes: «eu» «oeu» y «e», siendo los dos primeros fáciles de identificar debido a su carácter biunívoco, pero el grafema «e» presenta mayores problemas al representar indistintamente al fonema / e / y al archifonema EU y es necesario conocer el contexto para su correcta identificación. A este problema, debemos añadirle el de la criba fonológica del referente materno, es decir, el hecho de que la letra «e» activa en el estudiante hispanófono el fonema correspondiente en castellano (labios no proyectados y lengua en posición anterior), muy diferentes al francés /ø/, produciendo situaciones de incomunicación.

El *Tipo 4* lo constituye el fonema / R / asociado siempre a las grafías «r» o «rr». El sonido fricativo vibrante / ʀ / es semejante a la / ʀ / española salvo en el punto de articulación que se realiza en posición muy adelantada (alveolar) en el caso del castellano y muy atrasada (velar) en el caso del francés.

- Los errores articulatorios previsibles serán la realización castellana / ʀ /, al dar prioridad a la vibración de la lengua sin respetar el diferente punto de articulación, o producir los fonemas / g / o / χ / que se realizan como la / ʀ / en el velo del paladar. Ninguno de estos errores causa problemas de incomunicación, por lo que pueden considerarse como leves.
- Desde el punto de vista gráfico, este fonema no plantea dificultad de identificación, ya que siempre es representado por la letra «r» o doble «rr». La única dificultad gráfica con este sonido es conocer en qué casos se pronuncia la letra «r» en final absoluto.

El *Tipo 5* incluye el fonema vocálico / y / y su grafía «u». Desde el punto de vista articulatorio, / y / comparte el rasgo de posición de la lengua (anterior) con la vocal castellana / i / y la proyección de los labios con la vocal castellana / u /. Por lo tanto, los dos errores que se van a producir mayoritariamente al intentar realizar este sonido serán producir los fonemas / i / o / u /.

- Articulatoriamente, la vocal / y / plantea los mismos problemas que el archifonema EU, ya que ambos sonidos son proyectados y anteriores, lo que supone para los hispanófonos adquirir un nuevo hábito articulatorio, contrario al prototipo de las vocales castellanas: nuestras vocales proyectadas (/o/-/u/) siempre son posteriores y nuestras vocales no proyectadas (/i/-/e/-/a/) siempre son anteriores.
- Desde el punto de vista gráfico, este fonema, a diferencia del archifonema EU, siempre se representa con el grafema «u» sin ambigüedad en su identificación. La dificultad de esta grafía es el referente fonémico / u / → «u» del castellano.

El *Tipo 6* se ocupa de la articulación del fonema / z / y la identificación de sus grafías. Este sonido es idéntico a la consonante / s /, existente en ambas lenguas, salvo en un rasgo, la sonoridad, que deberán incorporar para producir el fonema / z /.

- Dadas las características de este fonema y su situación en relación con los fonemas más cercanos en francés y en castellano, los errores articulatorios previsibles serán realizar la / s / sorda, o realizar / ʒ / o / ʝ /, que implica en ambos casos un desplazamiento erróneo en el punto de articulación, de alveolar a palatal, al que se añade también en el caso de / ʝ / la falta de sonoridad. Todos estos errores impedirían una comunicación eficaz.
- Desde el punto de vista grafo-fonológico la identificación de las grafías del fonema / z / suponen el conocimiento de reglas contextuales que por su carácter consistente son fáciles de aprender. Este fonema es representado por la grafía «z», pero también por la grafía «s» cuando aparece entre letras vocálicas y en los casos de “liaison”, es decir, cuando la «s» final muda va seguida de una palabra que empieza por vocal o h muda. En ambos casos, el referente grafo-fonológico de los alumnos representa un obstáculo, ya que si no conocen las reglas realizarán / θ / en el caso de la grafía «z» y / s / en el caso de «s».

El *Tipo 7* se ocupa de la articulación del fonema / ʋ /, y de su grafía biunívoca «v».

- Desde el punto de vista articulatorio, este fonema fricativo labiodental sonoro /ʋ/ plantea al alumno español la misma dificultad articulatoria que el fonema / z /, y por consiguiente para su correcta articulación deberá añadir el rasgo de sonoridad a la consonante fricativa labiodental sorda / f /, existente en ambas lenguas. De acuerdo a estudios anteriores, (Carrillo y Álvarez-Cienfuegos, 2004) el error articulatorio de realizar la sorda / f / en lugar de la sonora /ʋ/, sólo se produce en posición final de palabra.
- Desde el punto de vista gráfico no debería haber problemas con este fonema porque la grafía «v» tiene carácter biunívoco, no obstante, su referente fonémico en castellano, / b /, puede provocar errores graves.

El *Tipo 8* trata la articulación de la nasal / ẽ / y la identificación de sus grafías.

- Desde el punto de vista articulatorio este fonema no planteará ninguna dificultad si admitimos las variantes / an / o / en /, que se realizan en palabras tales como *antiguo* o *entrar*, en vez de la nasal francesa estándar / ẽ /. Estas variantes son utilizadas en ciertas regiones de Francia sin que por ello se perjudique la comunicación. Así, el único error grave surgirá en el caso de omitir la nasalidad realizando / a / o / e /. No obstante, en estudios anteriores (Carrillo y Álvarez-Cienfuegos, 2004) se resalta la dificultad de los alumnos para diferenciar en final de palabra la oposición, de gran rendimiento fonológico y funcional en francés, entre vocal nasal, como *certain*, y vocal oral + consonante nasal, como *certaine*. Para marcar esta diferencia, los alumnos deberán articular la / n / final con la tensión propia del francés, ya que de otro modo se producirían problemas en la comunicación.
- Desde el punto de vista gráfico, la dificultad de este fonema reside en que puede ser representado bajo diferentes grafías. Entre ellas, las que siempre corresponden a este sonido son: «un», «ain», «ein» «in», «im».

El *Tipo 9* trata la nasal / ð / y su grafía «on» u «om» (delante de «p» o «b»).

- Tampoco este fonema supone dificultad articulatoria si admitimos que en vez de articular la nasal pura francesa / ð / se realice la variante / õn /, como en *camión*, *telón*, *son*, *estación* etc. El único error puede surgir si omiten la nasalidad o si no realizan adecuadamente la oposición entre / õ / - / ɔn /, como en *le son* e *il sonne*.

El *Tipo 10* aborda la articulación de la vocal / ã / y la identificación de sus grafías.

- Desde el punto de vista articulatorio, este fonema posterior y proyectado es idéntico a la nasal / õ /, salvo en el grado de abertura de la boca, semi-abierto en el caso de / õ / y abierto en el caso de / ã /, por lo que los errores articulatorios previsibles serán la realización de / on / o no realizar la nasalidad.

- No obstante, al estar este sonido asociado a las grafías «an» y «en», los alumnos que no conozcan las características articulatorias de esta vocal como sonido posterior y proyectado, por influencia del referente materno, realizarán / an / o / en / anulando así la oposición, fundamental para la comunicación, entre la nasal / ẽ / y la nasal / ã /.

El *Tipo 11* está dirigido principalmente a la identificación de ciertas grafías asociadas a la semivocal / j / (yod) y a su articulación.

- Desde el punto de vista articulatorio, este fonema no debería presentar problemas, ya que existe en castellano. Pero alguna dificultad articulatoria puede plantearse cuando esta *yod* aparece en final de palabra, como en *soleil* o *fille*, ya que en castellano no aparece la yod en esa posición.

- El problema en este caso es la identificación de ciertas grafías asociadas a esta semiconsonante, tales como la grafía «y» entre vocales («ay» → / ej /, «oy» → / waj /, «uy» → / uij /), la grafía «ill» precedida de vocal o de consonante (C + «ill» → C + / ij /; V + «ill» → V + / j /) y la grafía «il» en posición final precedida de vocal (V + «il» → V + / j /).

- El problema grafo-fonológico más grave consiste en interpretar mal la vocal que precede a estas grafías, ya que se desvirtúa totalmente la pronunciación de la palabra y ésta resulta incomprensible. Sin embargo, se produce otro tipo de error que puede considerarse leve ya que no impide la comunicación. Se trata de articular la yod como la fricativa palatal castellana / ʝ / o como la palatal francesa / ʒ /. Este error es provocado por el referente grafo-fonológico materno de los alumnos en donde tanto la grafía «y» como la «ll» es pronunciada como / ʝ /.

El *Tipo 12* está constituido por la consonante / ʃ / y su grafía «ch». El fonema fricativo palatal sordo / ʃ / se diferencia articulatoriamente del sonido castellano africado / tʃ / en el modo de articulación. Se debe aprender a suprimir la oclusión inicial del fonema castellano y realizarlo fricativo, dejando que el aire salga desde el principio. También ayuda en su realización la acusada labialidad de / ʃ /.

- Dadas las relaciones articulatorias entre los citados fonemas, los errores previsibles serán la producción / tʃ / del castellano, o la / s / cuando se intenta realizar como fricativo pero la lengua se adelanta a una posición alveolar, e incluso puede aparecer la / ʒ / francesa si se sonoriza la /

ʒ /. El error más leve es la realización del fonema castellano, mientras que los otros dos errores pueden causar problemas de comunicación.

- Grafémicamente no existe gran dificultad al estar asociado a una sola grafía, la «ch».

El *Tipo 13* está constituido por el fonema / ʒ / y sus grafías. Este fonema es la pareja sonora del fonema / ʃ / y articulatoriamente es muy semejante al fonema castellano / ʎ / ya que ambos son fricativos, palatales y sonoros. La diferencia entre ambos es la posición de la lengua un poco más adelantada de / ʎ /, pero esta pequeña diferencia en el punto de articulación es difícil de precisar al no producirse contacto entre la lengua y el paladar. Por ello, el acusado rasgo de labialidad del fonema francés / ʒ / puede ayudar a su correcta articulación por tratarse de un rasgo que se puede controlar fácilmente.

- Los errores derivados de las características articulatorias de este fonema serán la realización del fonema / ʎ / al no producir el punto de articulación de manera precisa o realizar la pareja sorda / ʃ /. La realización de / ʎ / por / ʒ / puede considerarse leve al no causar problemas en la comunicación, lo que no ocurre con el error / ʃ /.

- Las grafías asociadas a este fonema son la «j» seguida de cualquier vocal y la «g» seguida de las grafías «e» o «i». Es fácil aprender estas reglas de correspondencia grafo-fonológicas ya que funcionan igual que funcionan en castellano las asociadas al fonema / ɣ /. No obstante pueden producirse errores de identificación en el caso de la grafía «g» si se interpreta como / g /.

## Objetivos de la investigación

Presentamos la Evaluación inicial de un estudio de intervención educativa para el aprendizaje de la pronunciación del francés por parte de estudiantes de magisterio. Dicha evaluación se centra en valorar de forma precisa los conocimientos fonológicos y grafo-fonológicos implicados en la percepción y producción del léxico de la L2 con la finalidad de avanzar en el establecimiento de su posible origen y sobre esta base diseñar un programa de intervención didáctica. Nuestro objetivo inmediato es caracterizar los problemas de carácter fonológico y grafo-fonológico de los estudiantes, clasificándolos en función del tipo y del grado de dificultad que presentan. Para ello analizaremos la frecuencia de los errores por tipo y en función del nivel de entrenamiento fonológico de los participantes.

## MÉTODO

### Participantes

El estudio se ha llevado a cabo con 18 estudiantes universitarios de tercer curso de distintas especialidades de la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de Murcia. Dieciséis de ellos estaban matriculados oficialmente en la asignatura de *Idioma extranjero y su didáctica*, que ha dado cabida al presente estudio, mientras que los otros dos eran alumnos de la especialidad de francés, que asistían a las clases de dicha asignatura de manera voluntaria.

Ante la heterogeneidad del grupo, se aplicó un cuestionario con el fin de conocer la base de conocimientos de francés de los alumnos participantes. Las cuestiones planteadas permiten diferenciar dos grupos con las siguientes características:

- Grupo A), compuesto por 12 estudiantes que han cursado como media tres años y medio de francés y que no han recibido entrenamiento en la pronunciación francesa. Son de las especialidades de educación física (4), educación musical (5), educación social (1) y francés (2).
- Grupo B), compuesto por 6 estudiantes que han cursado en promedio unos ocho años de francés, y que sí han recibido anteriormente entrenamiento sistemático y específico de la pronunciación francesa. Todos ellos pertenecen a la especialidad de francés, en la que han recibido la formación en pronunciación.

La evaluación se ha llevado a cabo durante el mes de octubre, al inicio del curso académico.

## **Diseño, materiales y procedimiento**

Una parte fundamental del trabajo ha sido la selección y/o elaboración de unos materiales de evaluación adecuados, que nos permitiesen conocer con precisión el nivel de conocimiento fonológico y grafo-fonológico de los participantes y la localización precisa de sus dificultades. Para ello, y de acuerdo con el fundamento psicolingüístico de nuestro estudio y otros estudios previos sobre el tema (Álvarez-Cienfuegos y Carrillo, 2001, Carrillo y Álvarez-Cienfuegos, 2004), seleccionamos una *prueba de conciencia articulatoria*, y elaboramos una *prueba de discriminación fonética* y una *prueba de lectura en voz alta de palabras*; esta última con el fin de evaluar la producción fonológica autónoma de los participantes y también el conocimiento de las reglas grafo-fonológicas básicas de la ortografía del francés. También aplicamos una *prueba de comprensión lectora de frases* ya utilizada en estudios anteriores (Carrillo y Álvarez-Cienfuegos, 2004) y que nos aporta un indicador global del nivel de conocimiento de la lengua francesa.

### ***Prueba de comprensión lectora***

Esta prueba es una adaptación del Test de Lobrot (1973) que evalúa la comprensión lectora básica en lengua francesa. La adaptación realizada aporta un indicador global del conocimiento general del francés escrito, con independencia del procesamiento fonológico. Tiene las ventajas de no presentar una fuerte carga de habilidades de comprensión lingüística de alto nivel y de no implicar la producción oral, lo que hace muy apropiada esta prueba para nuestro objetivo de obtener un indicador de los conocimientos de la lengua francesa, independientes de la expresión oral. Requiere conocimientos lexicales, morfológicos y sintácticos y su nivel de dificultad está adaptado al nivel esperable de los sujetos participantes entre los que se precisa discriminar.

### ***Estímulos y procedimiento de administración***

Se presentan por escrito 28 frases de distinta longitud y complejidad sintáctica a las que les falta la última palabra, y debajo de cada frase cinco opciones de palabras, de las cuales sólo una concuerda sintáctica y semánticamente con el resto de la frase. Las frases varían en longitud, de 6 a 26 palabras, y también en complejidad lingüística. La posición espacial de la opción correcta, entre el resto de opciones, varía al azar. La puntuación asignada es el número de frases correctamente completadas. La prueba se administró de forma colectiva y sin límite de tiempo. A modo de ejemplo, se presentó una frase correctamente completada.

### ***Prueba de discriminación de fonemas***

El objetivo es evaluar el nivel perceptivo del habla en uno de sus componentes: la discriminación de fonemas. De acuerdo con estudios previos (Carrillo y Álvarez-Cienfuegos, 2004) se seleccionaron los contrastes fonológicos que plantean mayores problemas a los aprendices de lengua castellana. Se

incluyen 13 contrastes, 7 entre fonemas vocálicos y 6 entre fonemas consonánticos. En doce de las catorce tareas que componen la prueba (un contraste se repite en dos tareas) la discriminación se plantea bien entre dos fonemas vocálicos que difieren entre sí en algún/os rasgo/s fonético/s, tales como posición de los labios, punto de articulación, modo de articulación y grado de abertura, o bien entre dos fonemas consonánticos que difieren entre sí en sonoridad, punto de articulación o modo de articulación. En las restantes dos tareas se proponen tres fonemas con diferencias de dos y tres rasgos entre ellos. Los ítems fueron extraídos de *Plaisir des sons* (Kaneman-Pougatch y Pedoya Guimbretiere, 1989) grabados por nativos franceses. En los Cuadros 1 y 2 se encuentran detallados los fonemas que se contrastan en cada tarea, los rasgos fonéticos contrastados y las palabras en las que aparecen.

**Cuadro 1.** Clasificación de los ítems en la prueba de discriminación de fonemas vocálicos.

| Tarea | Contraste de Fonemas                            | Rasgos fonéticos                                         | Léxico en el que aparecen |         |         |
|-------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------|---------|---------|
|       |                                                 |                                                          | /ə/                       | /e/     |         |
| 1     | /ə/o/e/                                         | Posición de los labios                                   | Dessus                    | Des     |         |
|       |                                                 |                                                          | Reviens                   | Départ  |         |
|       |                                                 |                                                          | Repas                     | déçu    |         |
|       |                                                 |                                                          | Reprends                  |         |         |
|       |                                                 |                                                          | Leçon                     |         |         |
|       |                                                 |                                                          |                           |         |         |
| 2     | /y/-/i/<br>(/y/ en la 1ª o 2ª sílaba)           | Posición de los labios                                   | 1ère                      | 2ème    |         |
|       |                                                 |                                                          | rugir                     | minute  |         |
|       |                                                 |                                                          | munir                     | tissu   |         |
|       |                                                 |                                                          | nullité                   |         |         |
|       |                                                 |                                                          | lucide                    |         |         |
|       |                                                 |                                                          | rumine                    |         |         |
| 3     | /y/o/u/                                         | Punto de articulación                                    |                           | /u/     |         |
|       |                                                 |                                                          | retenu                    | rougi   |         |
|       |                                                 |                                                          | ému                       | roue    |         |
|       |                                                 |                                                          | amuse                     | écrou   |         |
|       |                                                 |                                                          | fumée                     |         |         |
|       |                                                 |                                                          | purée                     |         |         |
| 4     | /õ/-/ã/<br>iguales o diferentes                 | Abertura                                                 | sons                      | sans    |         |
|       |                                                 |                                                          | dent                      | Don     |         |
|       |                                                 |                                                          | gronde                    | grande  |         |
|       |                                                 |                                                          | monte                     | monte   |         |
|       |                                                 |                                                          | marron                    | marrant |         |
|       |                                                 |                                                          | lampe                     | lampe   |         |
|       |                                                 |                                                          | langue                    | longue  |         |
|       |                                                 |                                                          | dément                    | démon   |         |
| 5     | /ã/-/ɛ/<br>iguales o diferentes                 | Posición de los labios<br>Punto de articulación Abertura | teint                     | Tant    |         |
|       |                                                 |                                                          | romain                    | roman   |         |
|       |                                                 |                                                          | peinte                    | peinte  |         |
|       |                                                 |                                                          | vante                     | vante   |         |
|       |                                                 |                                                          | éteint                    | étend   |         |
|       |                                                 |                                                          | dépend                    | dépeint |         |
|       |                                                 |                                                          | main                      | ment    |         |
|       |                                                 |                                                          | lent                      | Lin     |         |
| 6     | /œ/-/ɔ/-/ɛ/<br>/œ/ en la 1ª, 2ª o 3ª<br>palabra | Posición de los labios Punto<br>de articulación          | 1ª                        | 2ª      | 3ª      |
|       |                                                 |                                                          | cœur                      | Corps   | Caire   |
|       |                                                 |                                                          | mêle                      | Meule   | molle   |
|       |                                                 |                                                          | sol                       | Sel     | seul    |
|       |                                                 |                                                          | l'or                      | l'air   | leur    |
|       |                                                 |                                                          | belle                     | Bol     | bœuf    |
|       |                                                 |                                                          | plaire                    | Pleure  | implore |
|       |                                                 |                                                          | peur                      | Port    | père    |
|       |                                                 |                                                          | gueule                    | Guerre  | encore  |

|   |                                                          |                                                             |         |         |        |
|---|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------|---------|--------|
| 7 | / ǣ / - / ẽ / - / õ /<br>/ ǣ / en la 1ª, 2ª o 3ª palabra | Posición de los labios<br>Punto de articulación<br>Abertura | 1ª      | 2ª      | 3ª     |
|   |                                                          |                                                             | lin     | Lent    | long   |
|   |                                                          |                                                             | bec     | Bac     | banque |
|   |                                                          |                                                             | vent    | Vin     | vont   |
|   |                                                          |                                                             | marin   | Marrant | marron |
|   |                                                          |                                                             | fendre  | Feindre | fondre |
|   |                                                          |                                                             | sans    | Son     | sein   |
|   |                                                          |                                                             | menthe  | Maintes | monte  |
|   |                                                          |                                                             | peindre | Pondre  | pendre |

**Cuadro 2.** Clasificación de los ítems en la prueba de discriminación de fonemas consonánticos

| Tarea | Contraste de Fonemas                         | Rasgos fonéticos                           | Léxico en el que aparecen |              |
|-------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------|--------------|
| 8     | / z / - / s /<br>marcar / z /                | Sonoridad                                  | / z /                     | / s /        |
|       |                                              |                                            | arrosé                    | coussin      |
|       |                                              |                                            | douzaine                  | bossu        |
|       |                                              |                                            | blouse                    | salon        |
|       |                                              |                                            | Lésé                      |              |
|       |                                              |                                            | Usé                       |              |
| 9     | / z / o / s /<br>/ z / en la 1ª o 2ª palabra | Sonoridad                                  | 1ª                        | 2ª           |
|       |                                              |                                            | Bus                       | buse         |
|       |                                              |                                            | vissé                     | Visé         |
|       |                                              |                                            | base                      | basse        |
|       |                                              |                                            | laissons                  | lésons       |
|       |                                              |                                            | casé                      | cassé        |
|       |                                              |                                            | dessert                   | désert       |
|       |                                              |                                            | douceur                   | douze heures |
|       |                                              |                                            | Racé                      | Rasé         |
| 10    | / f / o / v /                                | Sonoridad                                  | / f /                     | / v /        |
|       |                                              |                                            | farine                    | sauver       |
|       |                                              |                                            | refuser                   | bavure       |
|       |                                              |                                            | bafouer                   | savourer     |
|       |                                              |                                            | affermi                   |              |
|       |                                              |                                            | flamme                    |              |
| 11    | / ʃ / o / ʒ /                                | Sonoridad                                  | / ʃ /                     | / ʒ /        |
|       |                                              |                                            | arracher                  | rangements   |
|       |                                              |                                            | marcher                   | venger       |
|       |                                              |                                            | choisir                   | engager      |
|       |                                              |                                            | bêche                     | rugir        |
| 12    | / b / o / v /                                | Punto de Articulación<br>Modo articulación | / b /                     | / v /        |
|       |                                              |                                            | rébus                     | lavoir       |
|       |                                              |                                            | bâche                     | raviné       |
|       |                                              |                                            | obèse                     | savon        |
|       |                                              |                                            | aboyer                    | avisé        |
| 13    | / s / o / ʃ /                                | Punto de Articulación                      | / s /                     | / ʃ /        |
|       |                                              |                                            | assoupi                   | acharné      |
|       |                                              |                                            | reçoit                    | tâche        |
|       |                                              |                                            | tasser                    | achalandé    |
|       |                                              |                                            |                           | ruche        |
|       |                                              |                                            |                           | coucher      |
| 14    | / z / o / ʒ /                                | Punto de Articulación                      | / z /                     | / ʒ /        |
|       |                                              |                                            | voisin                    | avantage     |
|       |                                              |                                            | plaisant                  | Luge         |
|       |                                              |                                            | phrase                    | boggie       |
|       |                                              |                                            |                           | orangé       |
|       |                                              |                                            |                           | gémir        |

### *Estímulos y procedimiento de administración:*

Las tareas de la prueba (7 con contrastes vocálicos y 7 con consonánticos) plantean la discriminación entre fonemas de seis formas diferentes. En todos los casos, los fonemas se presentan contenidos en palabras de alta frecuencia y cada tarea consta de 8 ítems que se presentan auditivamente (a través de auriculares), mientras que las respuestas se realizan marcando en el protocolo preparado para tal fin. La prueba se administró colectivamente en el laboratorio de idiomas

En las tareas nº 1, 3, 10, 11, 12, 13 y 14 (ver Cuadros 1 y 2) cada ítem consiste en la presentación de una palabra que contiene uno de los dos fonemas entre los que hay que discriminar, y la tarea es marcar en la columna correspondiente de la hoja de respuestas el fonema escuchado dentro de la palabra. La tarea 8 es idéntica a las anteriores en cuanto a la presentación de los ítems, pero lo que se pide es marcar cuando se escucha uno concreto de los fonemas del par; cuando la palabra contiene al otro fonema no se marca nada.

En las tareas 4 y 5 se presentan pares de palabras que pueden contener el mismo fonema o bien uno distinto cada una de ellas, entre los que hay que discriminar. La tarea es juzgar si el mismo fonema se repite en las dos palabras (respuesta: iguales) o no (respuesta: diferentes).

En la tarea 9 también se presentan dos palabras en cada ítem, pero siempre contienen fonemas diferentes (del par a discriminar) y la tarea es identificar en qué palabra (la primera escuchada o la segunda) se encuentra uno en concreto de los dos fonemas.

Son similares a esta tarea, la 6 y la 7 pero se presentan tres palabras en cada ítem y se discrimina entre tres fonemas distintos, debiéndose identificar en qué palabra (1ª, 2ª o 3ª palabra escuchada) se encuentra uno en concreto de aquellos fonemas.

Por último, en la tarea 2 se presentan palabras (una por ítem) cuyas dos primeras sílabas contienen uno u otro fonema (del par entre el que hay que discriminar) y la tarea es identificar el lugar (1ª o 2ª sílaba) que ocupa uno en concreto de los dos fonemas.

### ***Pruebas de conciencia articulatoria del castellano y del francés***

El principal objetivo de estas pruebas es evaluar el conocimiento de los rasgos articulatorios implicados en la producción de las vocales (posición de los labios, grado de abertura de la boca y posición de la lengua) y de las consonantes (punto de articulación), del castellano y del francés. Se trata de determinar qué tipo de rasgos resultan más o menos accesibles y las posibles diferencias entre las dos lenguas.

### *Estímulos y procedimiento de administración:*

Las pruebas de conciencia articulatoria administradas (Álvarez-Cienfuegos y Carrillo, 2001) se inspiran en la clásica de Montgomery (1981), diseñada para evaluar la capacidad de reflexión sobre la articulación en niños disléxicos con graves problemas fonológicos y metafonológicos, y que posteriormente ha sido usada por Griffiths y Frith (2002) con jóvenes universitarios disléxicos y por Carrillo y Gayoso (2008) con aprendices de la lengua inglesa de nivel universitario.

En nuestro caso, las tareas propuestas consisten en elegir entre 3 dibujos esquemáticos, que representan diferentes configuraciones de los labios (para el caso de las vocales) o del aparato fonatorio (para el caso de las vocales y consonantes), el que mejor representa a un fonema dado. El test de conciencia articulatoria del castellano incluye 5 ítems para fonemas vocálicos (1 sobre la posición de los labios, 1 sobre el grado de abertura y 3 sobre la posición de la lengua) y 7 para los consonánticos (4 consonantes cuyo punto de articulación se produce mediante contacto entre los órganos articulatorios implicados: / t /, / θ /, / f / y / ℓ / y tres en las que dicho contacto no se produce: / s /, / χ / y / ê /).

El test de conciencia articulatoria del francés consta de 7 ítems para fonemas vocálicos (2 sobre la posición de los labios, 1 sobre el grado de abertura, 1 en el que se combinaba la posición de los labios y el grado de abertura y 3 en los que se combinaba el grado de abertura y la posición de la lengua) y 6 ítems para consonantes (3 con contacto en el punto de articulación: / t /, / v / y / ℓ /, y 3 sin contacto: / z /, / ʒ /, / R /).

Para aplicar la prueba se pide a los sujetos que pongan atención a los dibujos que representan la forma y posición de los órganos articulatorios (labios, dientes, lengua, paladar...). A continuación el evaluador pronuncia el fonema que corresponda para que los alumnos lo repiten individualmente y se fijan en el grado de abertura de la boca, la posición de los dientes, labios y lengua, así como en los puntos de contacto o aproximación entre ellos, con el fin de elegir el dibujo que mejor represente a cada fonema. Los participantes no tienen limitación de tiempo para llevar a cabo la tarea.

### ***Prueba de lectura de palabras***

A través de esta prueba se valora la calidad de la producción fonológica de palabras si bien, al tratarse de una prueba de lectura, también los conocimientos ortográficos y grafo-fonológicos se encuentran implicados. Otras formas de valoración de la producción fonológica lexical, tales como nombrar objetos, acciones etc., presentadas a través de dibujos, o bien responder en voz alta a preguntas, etc., presentan inconvenientes más serios puesto que la ejecución depende fuertemente de los conocimientos semánticos por encima de los fonológicos. Por otra parte, el conocimiento ortográfico y grafo-fonológico es un aspecto clave en nuestro programa para el aprendizaje de la fonología y que por tanto debe ser evaluado. Para realizar con éxito esta tarea de lectura, además de una buena pronunciación, es necesario el conocimiento de las correspondencias grafo-fonológicas y/o disponer de representaciones ortográficas de las palabras que permitan reconocerlas de manera global y recuperar así su forma fonológica. De este modo, la producción de los sujetos permite evaluar la calidad de sus propias representaciones fonológicas lexicales almacenadas en memoria (en palabras conocidas), o bien las representaciones fonológicas sub-lexicales que, en correspondencia con las unidades gráficas, sean utilizadas para la lectura de palabras desconocidas. Por tanto, el objetivo de esta prueba es valorar la precisión en la producción fonológica y, a través del análisis de la naturaleza de los errores, determinar la causa fonológica o grafo-fonológica de los mismos.

### ***Estímulos y procedimiento de administración:***

Los estímulos lexicales que componen la prueba (Cuadro 3) se seleccionaron de forma que incluyeran el mayor número de dificultades fonológicas y grafo-fonológicas con el fin de obtener una información lo más completa posible de los conocimientos de los alumnos. Se seleccionaron 33 palabras (subrayadas en el Cuadro 3): 16 previsiblemente conocidas y 17 previsiblemente desconocidas (éstas marcadas en cursiva), en las que aparecían los 13 tipos de dificultades fonológicas y/o grafo-fonológicas identificados en el análisis contrastivo entre el sistema fonológico del francés y del castellano. Los sustantivos se presentan con el determinante correspondiente.

En el Cuadro 3, las palabras que contienen más de un tipo de dificultad aparecen repetidas en los diferentes casilleros que les corresponden, y acompañadas de un numeral entre paréntesis cuando se presentaron varias veces para su lectura. Además, las palabras seleccionadas nos permiten evaluar el conocimiento de otras dificultades tales como la regla de no pronunciación de la «e» en final de palabra (dificultad Tipo 1A), de las consonantes finales mudas (dificultad Tipo 1B) y de la tensión de las consonantes francesas en final de palabra (dificultad Tipo 2). La selección de palabras previsiblemente conocidas por los alumnos y otras menos comunes (en cursiva) permiten detectar si los conocimientos fonológicos y grafo-fonológicos se limitan a palabras concretas conocidas o si suponen un conocimiento de las reglas que aplican con independencia de la familiaridad de la palabra.

**Cuadro 3.** Clasificación por tipos de dificultad de las 33 palabras y determinantes seleccionados para la prueba de lectura oral

|         |                                        |                 |                  |                    |                 |                      |
|---------|----------------------------------------|-----------------|------------------|--------------------|-----------------|----------------------|
| Tipo 3  | El archifonema EU y sus grafías (n=11) | <u>le</u> (4)   |                  | <u>semaine</u>     | <u>batterie</u> |                      |
|         |                                        | heureuse        | l' <u>Europe</u> | neuve              | <u>fleur</u>    | <u>délicieux</u>     |
| Tipo 4  | La / R / y su grafema (n=10)           | rayon           | heureuse         | l'Europe           | batterie        | zéro                 |
|         |                                        | fleur           | éteindre         | quatorze           | barbu           | virgule              |
| Tipo 5  | La vocal / y / y su grafía (n=11)      | <u>une</u> (5)  | <u>humide</u>    | Julie              | amusante        | <u>virgule</u>       |
|         |                                        | <u>barbu</u>    | <u>déluge</u>    |                    |                 |                      |
| Tipo 6  | La / z / y sus grafemas (n=4)          | <u>zéro</u>     | <u>amusante</u>  | <u>quatorze</u>    | <u>heureuse</u> |                      |
| Tipo 7  | La / v / y su grafía (n = 5)           | <u>voler</u>    | <u>avocats</u>   | virgule            | <u>chauve</u>   | <u>neuve</u>         |
| Tipo 8  | La / ē / y sus grafemas (n=7)          | <u>un</u> (3)   | <u>impoli</u>    | <u>éteindre</u>    | <u>lapin</u>    | <u>châtain</u>       |
| Tipo 9  | La / ð / y su grafía (n=1)             | <u>rayon</u>    |                  |                    |                 |                      |
| Tipo 10 | La / ã / y sus grafías (n= 6)          | <u>antique</u>  | les <u>gens</u>  | le <u>chandail</u> | amusante        | <u>gentiment</u>     |
| Tipo 11 | Grafías asociadas a yod ( n = 4)       | <u>chandail</u> | <u>caillou</u>   | rayon              | <u>loyer</u>    |                      |
| Tipo 12 | La (ʒ) y su grafía (n = 6)             | <u>chandail</u> | <u>chauve</u>    | un <u>châtain</u>  | <u>galoche</u>  | à <u>cache cache</u> |
| Tipo 13 | La (ʒ) y sus grafías ( n = 6)          | <u>jaune</u>    | <u>gentiment</u> | <u>Julie</u>       | <u>jouer</u>    | les <u>gens</u>      |
|         |                                        | <u>déluge</u>   |                  |                    |                 |                      |



|        |                                                     |                |                |               |                |                |
|--------|-----------------------------------------------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| Tipo 1 | SubTipo A<br>La «e» muda en final de palabra (n=22) | <u>une</u> (4) | <u>antique</u> | <u>humide</u> | <u>virgule</u> | <u>europe</u>  |
|        |                                                     | heureuse       | quatorze       | neuve         | chauve         | éteindre       |
|        |                                                     | déluge         | jaune          | galoche       | semaine        | à cache cache  |
|        |                                                     | impolie        | julie          | batterie      |                |                |
|        | Subtipo B<br>Consonante final muda (n = 9)          | les            | gens           | avocats       | gentiment      | délicieux      |
|        |                                                     | voler          | jouer          | loyer         | avocats        |                |
| Tipo 2 | Tensión en la consonante final de palabra (n =21)   | <u>une</u> (5) | <u>semaine</u> | <u>jaune</u>  | <u>déluge</u>  | <u>galoche</u> |
|        |                                                     | éteindre       | chauve         | neuve         | quatorze       | à cache cache  |
|        |                                                     | heureuse       | europe         | virgule       | amusante       | humide         |
|        |                                                     | antique        |                |               |                |                |

La prueba, se aplicó en el laboratorio de idiomas y sin límite de tiempo. El listado de palabras se presentó por escrito con cada palabra acompañada de su traducción.

## RESULTADOS

Además de los análisis descriptivos de los resultados en cada prueba, se valoran las posibles diferencias entre los dos grupos, los entrenados con anterioridad en fonología y los no entrenados, mediante la prueba

no paramétrica de contraste de Mann-Whitney que está basada en el rango que ocupan las puntuaciones de los sujetos de cada grupo en relación al grupo completo.

### Comprensión lectora

La puntuación de cada sujeto en esta prueba es el número de frases correctamente completadas (puntuación máxima 28). La puntuación media del grupo A fue 17 y la del grupo B de 25. En la Tabla 1 presentamos, en porcentaje de aciertos, los resultados (media y desviación típica) para cada grupo, junto con su rango promedio y el estadístico z en la prueba de contraste de Mann-Whitney ( $z = -2,97$ ;  $p < 0,003$ ) indicativo de la superioridad estadísticamente significativa del grupo B con respecto al grupo A.

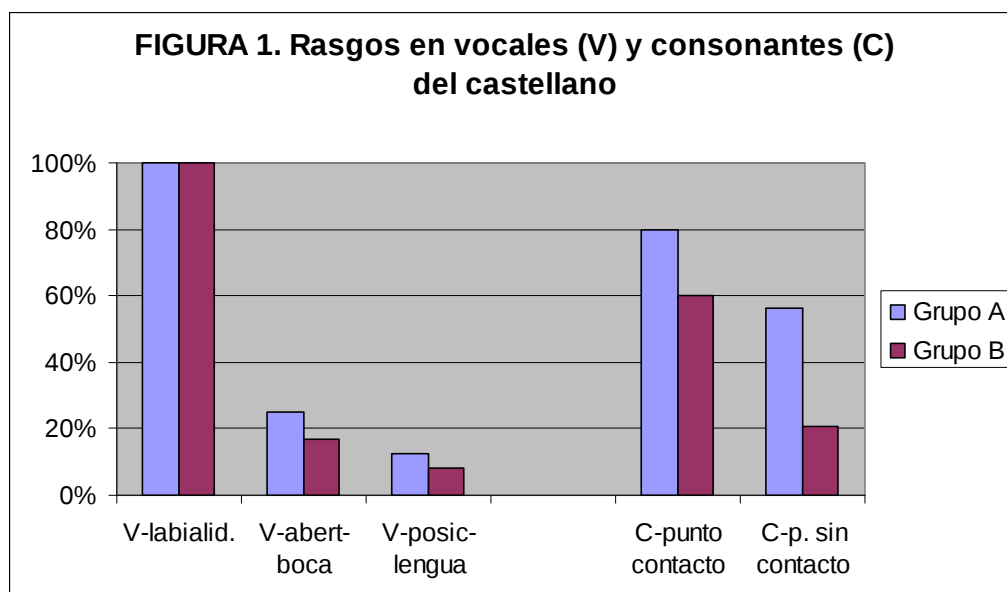
**Tabla 1.** Resultados promedio (media en % de aciertos y desviación típica) para los grupos A y B en las pruebas de la Evaluación inicial. Rango promedio y Prueba de contraste entre los dos grupos.

| <i>Pruebas administradas</i>                | <b>Grupo A<br/>N=12</b><br>Media (s.d.) | <b>Grupo B<br/>N=6</b><br>Media (s.d.) | <b>Rango<br/>promedio</b><br>Grupos A - B | <b>Contraste entre<br/>grupos</b><br>Mann-Whitney<br>z; <i>probabilidad</i> |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Comprensión lectora                         | <b>61,3</b> (20,7)                      | <b>89,9</b> (6,9)                      | 6,9 – 14,7                                | -2,97; <b><math>p=0,003</math></b>                                          |
| Conciencia articulatoria (francés) Total    | <b>60,8</b> (25,7)                      | <b>66,7</b> (10,3)                     | 9 - 10,5                                  | -0,57; n.s.                                                                 |
| • Vocales                                   | <b>62,5</b> (19,7)                      | <b>77,8</b> (7,9)                      | 8 – 13                                    | -1,93; <b><math>p=0,054</math></b>                                          |
| • Consonantes                               | <b>56,3</b> (34)                        | <b>50</b> (25)                         | 10 - 9                                    | -0,38; n.s.                                                                 |
| Conciencia articulatoria (castellano) Total | <b>54,7</b> (20,9)                      | <b>41,2</b> (2,6)                      | 10,9 - 6,7                                | -1,60; n.s.                                                                 |
| • Vocales                                   | <b>22</b> (30,4)                        | <b>11,1</b> (13,3)                     | 10 - 9                                    | -0,56; n.s.                                                                 |
| • Consonantes                               | <b>73,2</b> (17,8)                      | <b>47,6</b> (24,6)                     | 11 - 6                                    | -1,97; <b><math>p=0,049</math></b>                                          |
| Discriminación fonética (vocales)           | <b>64,1</b> (22,7)                      | <b>93,2</b> (8,3)                      | 7 - 14,5                                  | -2,82; <b><math>p=0,005</math></b>                                          |
| Discriminación fonética (consonantes)       | <b>63,4</b> (27,1)                      | <b>94,1</b> (2,9)                      | 7,2 - 14,2                                | -2,67; <b><math>p=0,007</math></b>                                          |
| Discriminación fonética (total)             | <b>63,8</b> (22,6)                      | <b>93,6</b> (4,7)                      | 7 - 14,5                                  | -2,81; <b><math>p=0,005</math></b>                                          |
| Lectura de palabras                         | <b>56,5</b> (7,7)                       | <b>90</b> (3,4)                        | 6,5 - 15,5                                | -3,38; <b><math>p=0,001</math></b>                                          |

### Conciencia articulatoria

Las dos pruebas de conciencia articulatoria administradas evalúan la capacidad para detectar, en la propia articulación, diferentes rasgos fonéticos de una selección de fonemas del castellano y del francés. Con ello se pretende determinar el grado de accesibilidad o conocimiento consciente de dichos rasgos.

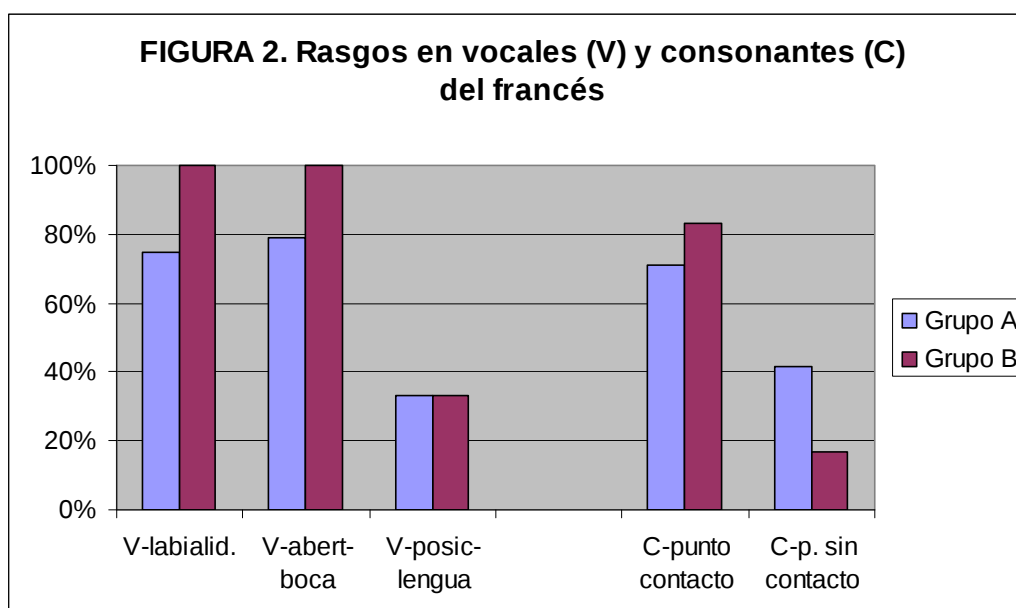
En la prueba de *conciencia articulatoria del castellano* se incluyen 7 ítems para fonemas vocálicos y 6 para consonánticos. Para el cálculo de las puntuaciones individuales en cada categoría se tuvo en cuenta la probabilidad de acertar por azar, 0,33 en cada ítem, puesto que había que elegir una entre tres opciones. Los resultados globales fueron 18,4 % en vocales y 64,7 % en consonantes. Sin embargo, si consideramos el rasgo crítico evaluado, encontramos diferencias entre ellos (Figura 1).



En el caso de las vocales, el rasgo de labialidad (1 ítem) es detectado por todos los sujetos, mientras que el grado de abertura (1 ítem) sólo fue acertado por 4 de ellos, y en el rasgo posición de la lengua (3 ítems) la puntuación promedio (corregido el azar) sólo alcanzó el 11,1%. En las consonantes sólo se evalúa el punto de articulación, bien cuando se produce contacto de los órganos articulatorios o bien tan sólo su aproximación. Los resultados reflejan esta distinción con puntuaciones promedio de 73% y 44% de aciertos respectivamente.

Con respecto a la prueba de *conciencia articuladora del francés* el resultado en la categoría de vocales fue de 57% de aciertos y en la de consonantes de 54%. No obstante, al considerar separadamente los ítems correspondientes a los rasgos de labialidad, abertura de la boca y posición de la lengua, en las vocales, encontramos que se producen importantes diferencias entre las dos primeras categorías y la tercera (Figura 2). En el rasgo de labialidad (2 ítems) se alcanza una puntuación promedio de 83% y en el grado de abertura (2 ítems) de 86%, bajando a 33% en el punto de articulación o posición de la lengua (3 ítems). Los resultados en las consonantes también dependen del rasgo crítico que se evalúe. Así, cuando en el punto de articulación se establece un contacto entre los órganos articulatorios implicados (/t/, /v/ y /l/) el resultado fue de 75% de aciertos, mientras que en las consonantes sin unión (/z/, /ʃ/ y /ʀ/) el promedio de aciertos fue de 33%.

La comparación de los resultados entre las dos lenguas muestra diferencias interesantes en el caso de las vocales: la posición de los labios es mejor detectada en las vocales del castellano que en las del francés (100% frente a 83%), sin embargo, el grado de abertura de la boca y la posición de la lengua se detectan mejor en las vocales francesas que en las castellanas (86% frente a 22% y 33% frente a 11%). La comparación de los resultados entre las consonantes de las dos lenguas muestra una ejecución muy similar en aquellas en las que el punto de articulación es con unión (73% en castellano y 75% en francés) y una leve mejor ejecución en castellano en el caso de las consonantes sin unión o contacto (44% en castellano y 33% en francés).

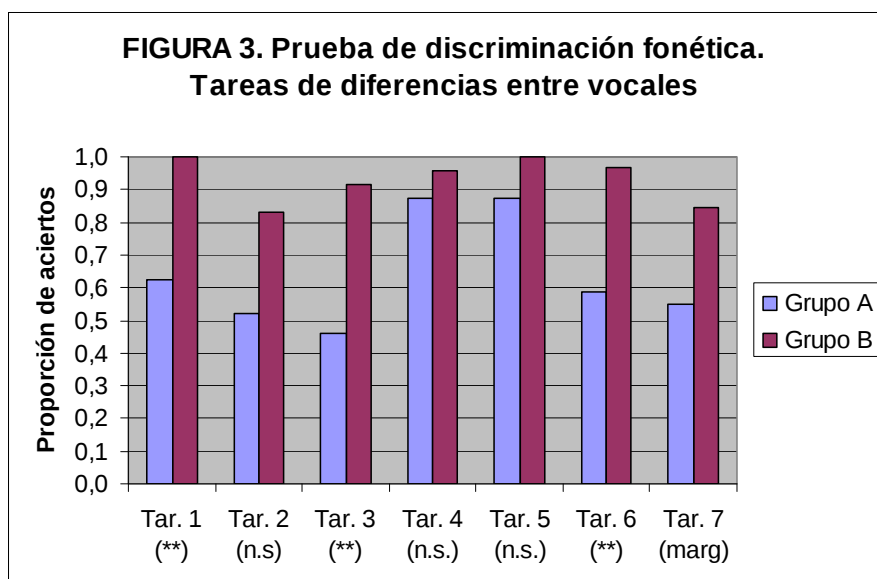


En cuanto a la diferencia entre los dos grupos de sujetos, la Tabla 1 muestra la media de aciertos y la desviación típica de la puntuación global en cada prueba (francés y castellano) y de las puntuaciones separadas de vocales y consonantes, así como los correspondientes valores  $z$  de contraste en la prueba de Mann-Whitney. En las puntuaciones globales no aparecen diferencias significativas entre los grupos, tampoco en las de consonantes del francés, pero sí en las del castellano ( $z = -1,93$ ;  $p=0,049$ ) con ventaja para el grupo A; y en el caso de las vocales francesas la ventaja del grupo B resultó marginalmente significativa ( $z = 1,97$ ;  $p=0,054$ ). La aplicación de la misma prueba estadística para cada rasgo articulatorio, mostró que la ventaja del grupo A en consonantes españolas era debida a la categoría en la que no había contacto en el punto de articulación ( $z = -2,09$ ;  $p=0,036$ ).

### **Discriminación entre fonemas**

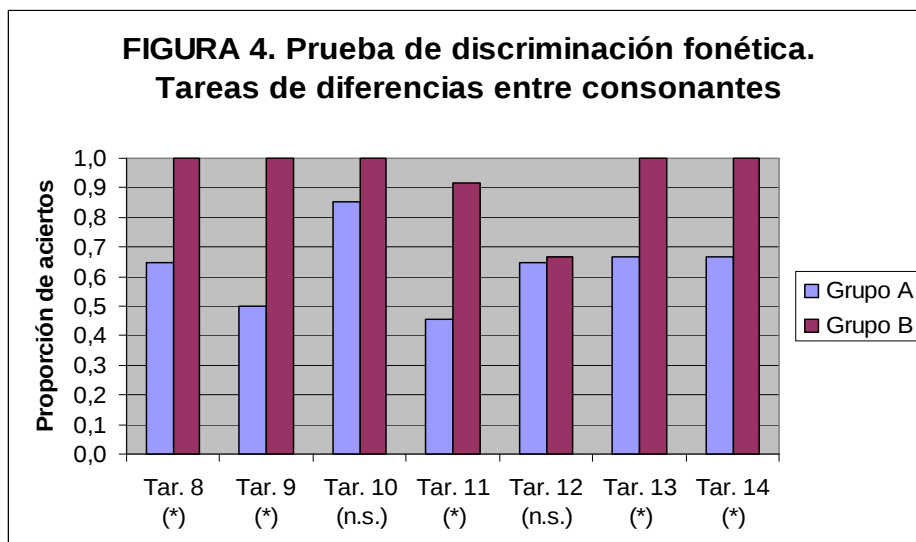
Con esta prueba se pretende poner de manifiesto las dificultades de los aprendices para distinguir un fonema de otro u otros similares y se espera que algunas diferencias resulten más difíciles de percibir que otras. Los resultados en cada tarea se presentan en las figuras 1 y 2, según se trate de vocales o consonantes, diferenciando los del Grupo A y B. Para calcular las puntuaciones individuales hemos tenido en cuenta la probabilidad en cada ítem de acertar por azar (0,5 en las pruebas con dos opciones y 0,33 en las de tres opciones). Tal como se muestra en la Tabla 1, además de las puntuaciones en cada tarea hemos calculado el promedio de todas las tareas de discriminación entre vocales y el promedio en todas las de consonantes, así como una puntuación promedio total de las 14 tareas. Los resultados indican una ejecución similar en vocales y consonantes: 64,15% y 63,4% en el grupo A y 93,2% y 94,1% en el grupo B. La aplicación de la prueba de contraste entre grupos, confirma la significatividad de las diferencias entre el A y el B ( $z = -2,82$ ;  $p=0,005$  en vocales y  $z = -2,67$ ;  $p=0,007$  en consonantes) con una mejor ejecución en este último grupo.

La Figura 3 muestra las puntuaciones promedio de cada grupo en las 7 tareas que implicaban contrastes entre vocales, pudiéndose observar que en todas ellas el grupo B alcanza un alto nivel de aciertos (por encima del 80 %) puntuando por encima del grupo A. Este grupo A, sin embargo, únicamente supera el 80 % de aciertos en las tareas 4 y 5, en las que sólo debían juzgar si eran iguales o diferentes los fonemas críticos de las dos palabras de cada ítem; en el resto de tareas se sitúan entre el 46 y el 63 %.



La prueba de contraste entre grupos de Mann-Whitney fue significativa en la Tarea 1 ( $z = -2,72$ ;  $p=0,007$ ) que evalúa el contraste entre / e / - / ə /, también en la Tarea 3 de discriminación entre / y / - / u / ( $z = -2,48$ ;  $p=0,005$ ) y en la Tarea 6 en la que se discrimina entre / æ / - / ɔ / - / ε / ( $z = -2,99$ ;  $p=0,003$ ), mientras que en la Tarea 7, que discrimina entre / ɔ̃ / - / ẽ / - / õ /, la diferencia resultó marginalmente significativa ( $z = -1,92$ ;  $p=0,055$ ) y en la Tarea 2 (contraste entre / i / - / y /), aunque la diferencia entre ambos grupos es notable, el valor de  $z$  no llegó a alcanzar significatividad ( $z = -1,7$ ;  $p=0,089$ ), como tampoco lo alcanzaron las limitadas diferencias en las Tareas 4 y 5 (contrastes entre / õ / - / ɔ̃ / y / ɔ̃ / - / ẽ /, respectivamente). Recuérdese que estas dos tareas diferían de las anteriores al no implicar identificación de fonemas sino la valoración de la igualdad o diferencia entre los dos fonemas escuchados.

En la Figura 4 se muestran las puntuaciones promedio de cada grupo en las 7 tareas que implicaban contrastes entre consonantes, y de nuevo observamos la superioridad del grupo B. Este grupo alcanza el 100% de aciertos en cinco de las tareas y 92% en otra, pero en la Tarea 12, en la que había que discriminar entre / b / - / ɒ /, los dos grupos se muestran igualados. Por otra parte, el grupo A tiene su mejor ejecución en la Tarea 10 (discriminación entre / f / - / ɒ /) con un 85% de aciertos y la peor, al igual que hemos visto en el grupo B, en la Tarea 12 (discriminación entre / b / - / ɒ /) con el 65% de aciertos.



Los resultados en la prueba de Mann-Whitney confirman la superioridad del grupo B en las Tareas 8 y 9 (/ z / - / s /), en la 11 (/ ʃ / - / ʒ /), la 13 (/ s / - / ʃ /) y la 14 (/ z / o / ʒ /). Estando los valores de z, en dichas tareas, entre -2,4 y -2,5, a los que corresponden niveles de probabilidad de  $p = 0,015$  y  $p = 0,013$ , según la tarea. Los contrastes en las tareas 10 (/ f / - / v /) y 12 (/ b / - / v /) no fueron significativos.

### Lectura de palabras

El análisis de los resultados en esta prueba es fundamental en nuestra investigación ya que aporta datos muy relevantes para el programa de intervención didáctica. Además, el modelo de trabajo didáctico asumido se apoya fuertemente en la lectura como forma de práctica autónoma de la fonología. La constatación de los errores de pronunciación que se hayan producido en esta Evaluación Inicial tiene por objetivo no sólo confirmar nuestros supuestos planteados en la sección dedicada a describir los errores previsibles, sino además tomar como punto de partida el nivel en el que se encuentran los alumnos para adaptar en lo necesario el programa de enseñanza que fue aplicado.

La ejecución de cada sujeto fue analizada palabra por palabra y de forma independiente para cada una de las dificultades presentes en las mismas, identificándose los errores que fueron clasificados según su naturaleza y en función de su carácter fonológico o grafo-fonológico. Se calcularon puntuaciones promedio del número de aciertos sobre todos los ítem de cada tipo de dificultad, que fueron transformadas en porcentajes con el fin de hacer comparables los resultados en los diferentes tipos de dificultad analizados (véase Tabla 2); además, para cada sujeto se calculó una puntuación promedio de las 14 categorías de grafonemas (consultar Tabla 1).

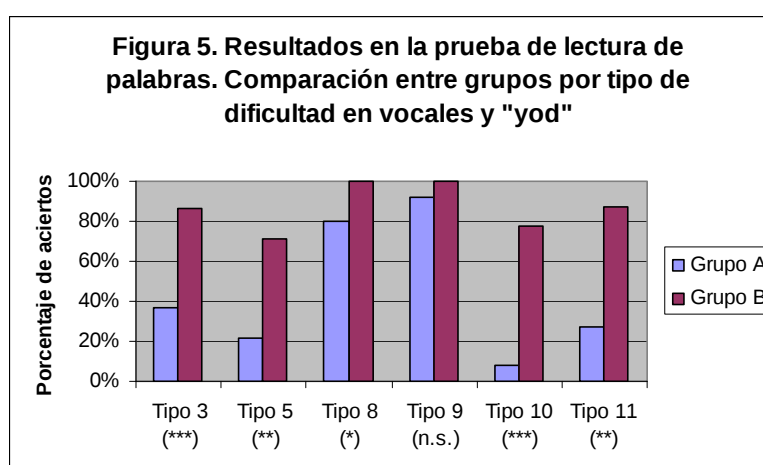
**Tabla 2.** Resultados promedio (media en % de aciertos y desviación típica) para los grupos A y B en los diferentes tipos de dificultades evaluados en la Prueba de lectura de palabras. Rango promedio y prueba de contraste entre los dos grupos.

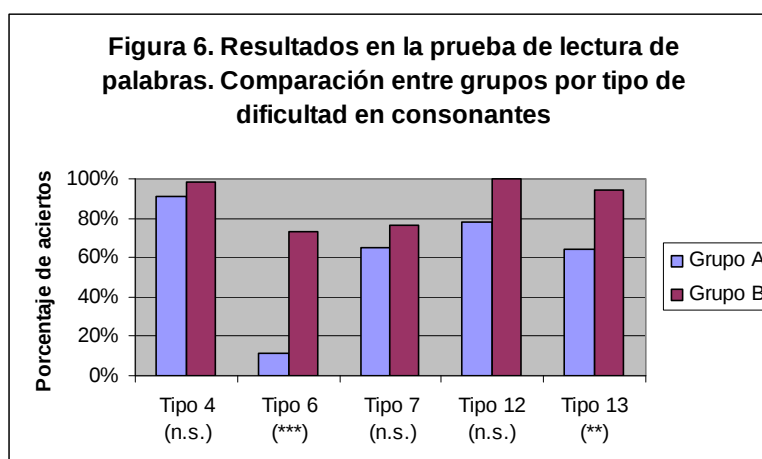
| <b>Tipos de dificultades</b>                                      | <b>Grupo A<br/>N=12<br/>Media (%)<br/>S.D.</b> | <b>Grupo B<br/>N=6<br/>Media (%)<br/>S.D.</b> | <b>Rango<br/>promedio<br/>Grupo A<br/>Grupo B</b> | <b>Contraste entre<br/>grupos<br/>Mann-Whitney<br/>z y probabilidad</b> |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tipo 1A.</b> La «e» muda en final de palabra                   | 87<br>16                                       | 99<br>2                                       | 8<br>12,5                                         | -1,85; $p=0,064$                                                        |
| <b>Tipo 1B.</b> Consonante final muda                             | 64<br>23                                       | 100<br>0                                      | 6,7<br>15                                         | -3,21; $p=0,001$                                                        |
| <b>Tipo 2.</b> Falta de tensión en la consonante final de palabra | 66<br>11                                       | 96<br>4                                       | 6,5<br>15,4                                       | -3,35; $p=0,001$                                                        |
| <b>Tipo 3.</b> El archifonema EU y sus grafías                    | 37<br>17                                       | 86<br>10                                      | 6,5<br>15,5                                       | -3,40; $p=0,001$                                                        |
| <b>Tipo 4.</b> La / R / y su grafía                               | 91<br>10                                       | 98<br>4                                       | 8,1<br>12,2                                       | -1,72; <i>n.s.</i>                                                      |
| <b>Tipo 5.</b> La vocal / y / y su grafía                         | 22<br>20                                       | 71<br>19                                      | 6,8<br>14,9                                       | -3,06; $p=0,002$                                                        |
| <b>Tipo 6.</b> La / z / y sus grafías                             | 12<br>13                                       | 73<br>16                                      | 6,6<br>15,5                                       | -3,48; $p=0,000$                                                        |
| <b>Tipo 7.</b> La / v / y su grafía                               | 65<br>23                                       | 77<br>27                                      | 8,7<br>11,1                                       | -0,92; <i>n.s.</i>                                                      |
| <b>Tipo 8.</b> La / ē /- / œ / y sus grafías                      | 80<br>25                                       | 100<br>0                                      | 8<br>12,5                                         | -2,01 $p=0,044$                                                         |
| <b>Tipo 9.</b> La / õ / y su grafía                               | 92<br>29                                       | 100<br>0                                      | 9,2<br>10                                         | -0,71 <i>n.s.</i>                                                       |

|                                                       |          |          |             |                    |
|-------------------------------------------------------|----------|----------|-------------|--------------------|
| <b>Tipo 10.</b> La / $\tilde{\alpha}$ / y sus grafías | 8<br>11  | 78<br>20 | 6,5<br>15,5 | -3,5; $p<0,0001$   |
| <b>Tipo 11.</b> Grafías asociadas a yod               | 27<br>25 | 88<br>21 | 6,79<br>15  | -3,16; $p=0,002$   |
| <b>Tipo 12.</b> La / $\int$ / y su grafía             | 78<br>36 | 100<br>0 | 8,2<br>12   | -1,78; <i>n.s.</i> |
| <b>Tipo 13.</b> La / $\int$ / y sus grafías           | 64<br>20 | 94<br>9  | 7,1<br>14,3 | -2,81; $p=0,005$   |

Las Figuras 5 y 6 comparan los resultados para cada tipo de dificultad y grupo. En el caso de las vocales (Figura 5) la producción de las nasales /  $\tilde{\epsilon}$  / y /  $\tilde{o}$  / (Tipos 8 y 9) ofrece las menores dificultades en ambos grupos de alumnos (entre 80 y 90% en el grupo A y el 100% de aciertos en el B), mientras que otra nasal, la /  $\tilde{\alpha}$  / (Tipo 10), ofrece las dificultades mayores. También en la / y / (Tipo 5) el porcentaje de aciertos es de los más bajos, siendo ésta, entre los sonidos vocálicos, la dificultad más acusada del grupo B. En posición intermedia se sitúan las puntuaciones en EU y en “yod” (Tipos 3 y 11).

La comparación de resultados en las dificultades en las consonantes específicas del francés (Fig. 6) muestra la mejor ejecución en /  $\mathfrak{R}$  / y en /  $\int$  / (Tipos 4 y 12) (100% en el grupo B y sobre el 80% en el grupo A) y la peor en / z / (Tipo 6), sobre todo en el grupo A que apenas supera el 10% de aciertos. Una dificultad intermedia se deduce de los resultados en /  $\upsilon$  / y /  $\int$  / (Tipos 7 y 13).





En general, y tanto en vocales como en consonantes, las puntuaciones ante los diferentes tipos de dificultad del grupo B son más homogéneas entre sí, y los distintos grados de dificultad aparecen más pronunciados en el grupo A. Las diferencias entre ambos grupos fueron analizadas estadísticamente con la prueba de Mann-Whitney, mostrando una diferencia en la puntuación global estadísticamente significativa ( $z = -3,38$ ;  $p=0,001$ ). Los resultados en los correspondientes análisis, comparativos de los dos grupos, en cada uno de los tipos de dificultad (véase Tabla 2) muestran diferencias significativas a favor del grupo B en todas las vocales excepto en / ñ / (Tipo 9) y también diferencias significativas en “yod” (véase los asteriscos entre paréntesis de la Figura 3) siendo más marcadas estas diferencias cuanto mayor es la dificultad. En el caso de los fonemas consonánticos, sólo el contraste en / z / (Tipo 6), que ofreció la mayor dificultad en ambos grupos, y el contraste en / ʒ / (Tipo 13) fueron estadísticamente significativos ( $z = -3,48$ ;  $p<0,0001$  y  $z = -2,81$ ;  $p=0,005$ , respectivamente).

También los resultados en la aplicación de las reglas grafo-fonológicas evaluadas en las categorías Tipo 1A («e» muda final), Tipo 1B (consonantes mudas en final de palabra) y Tipo 2 (tensión en consonantes pronunciadas en final de palabra), mostrados en la Tabla 2, indican la superioridad del grupo B con diferencias altamente significativas en las dos últimas ( $p=0,001$ ) y tan sólo marginalmente en la primera ( $p=0,064$ ).

## Discusión de resultados

El principal objetivo de este trabajo es profundizar en el conocimiento de las dificultades en el aprendizaje de la pronunciación del francés en alumnos universitarios de habla española. Nuestro interés por el tema surge desde el ámbito educativo con el fin de mejorar los programas de formación en contextos formales de enseñanza y aprendizaje. Pretendemos que nuestro trabajo permita avanzar en el logro de un procedimiento de investigación riguroso que aporte datos relevantes sobre los procesos básicos de aprendizaje de la fonología de una L2.

Los datos obtenidos de la evaluación inicial analizada nos deben permitir conocer el nivel de partida de los alumnos y profundizar en la caracterización y origen de las dificultades que les plantea el nuevo sistema fonológico, de forma que los contenidos del programa de formación y las estrategias de enseñanza se ajusten a las necesidades concretas de los aprendices. Además, la especial circunstancia de heterogeneidad en el nivel y tipo de formación en fonética francesa entre los alumnos participantes, nos ofrece la posibilidad de una aproximación inicial para valorar la incidencia de la formación específica en los conocimientos fonológicos adquiridos.

La comparación entre los dos grupos evaluados muestra que en las pruebas de comprensión lectora, discriminación fonética y lectura de palabras, el grupo B, formado por alumnos con un promedio de estudio del francés de ocho años y que habían recibido un entrenamiento específico en pronunciación, supera ampliamente al nivel del grupo A, con formación básica de tres años en promedio pero sin incluir formación específica en la pronunciación. La diferencia en el nivel general de dominio de la lengua francesa queda confirmada con los resultados en la prueba de comprensión lectora, que muestra así su idoneidad para medir dicho nivel global de conocimientos de una forma eficaz y rápida, pero con independencia del componente fonológico y por tanto de la expresión y comprensión oral.

En los procesos fonológicos, que fueron evaluados en el nivel perceptivo a través de la prueba de discriminación, y en el nivel productivo, a través de la prueba de lectura en voz alta, de nuevo encontramos una clara superioridad en el grupo B, que presumiblemente debe estar influido por la formación específica recibida por este grupo, si bien nuestros datos iniciales no nos permiten confirmarlo, por el confundido que se produce entre esta variable y la referida al mayor nivel de conocimientos generales del francés con el que también cuenta este grupo. De forma que, su mejor nivel fonológico pudiera ser el simple resultado del mayor número de años de formación y del consiguiente mejor nivel alcanzado en el dominio de la lengua francesa.

No obstante, el mayor nivel fonológico en lengua francesa del grupo B con respecto al grupo A, no se traduce en mejores puntuaciones en la prueba de conciencia articulatoria, tan solo en vocales encontramos alguna ventaja cuyo nivel de significatividad es tan sólo marginal. Además, tal como muestran las puntuaciones en conciencia articulatoria de las consonantes del castellano, los sujetos del grupo A parecen disponer de una mejor base de conocimiento articulatorio en su lengua materna que puede indicar una mayor capacidad en este grupo para tomar conciencia de los rasgos articulatorios y que explicaría que el nivel mostrado con los fonemas del francés se aproxime al de los del grupo B aunque este disponga de mayores conocimientos fonológicos. Por otra parte, los resultados de esta prueba confirman los obtenidos en anteriores estudios (Álvarez-Cienfuegos y Carrillo, 2001; Carrillo y Álvarez-Cienfuegos, 2004). Por un lado, el alto grado de accesibilidad del rasgo articulatorio de proyección o estiramiento de los labios en la articulación de las vocales en ambas lenguas, seguido del rasgo de abertura de la boca que se manifiesta más accesible en el caso de las vocales francesas. Por otro, la falta de conciencia articulatoria que se manifiesta en relación al punto de articulación, tanto en las vocales (posición de la lengua) como en las consonantes en las que no se produce unión sino una aproximación entre los órganos implicados. Por el contrario, este rasgo resulta mucho más accesible en las consonantes que se articulan con unión de los órganos articulatorios y que provocan el obstáculo a la salida del aire por la boca.

Los resultados obtenidos en la *Prueba de discriminación fonética* nos proporcionan datos diferenciados sobre la mayor o menor dificultad para discriminar entre pares de sonidos. El grupo B, previamente entrenado, realiza 7 de las tareas con la máxima puntuación: las dos referidas al contraste entre las vocales / e / - / ə / estirada y proyectada respectivamente, la de discriminación entre / ɑ̃ / - / ɛ̃ / que se diferencian en la posición de los labios, el punto de articulación y el grado de abertura, las tres tareas en las que la diferencia está en la sonoridad (entre / s / - / z / y entre / f / - / v /) y las dos en las que la diferencia se encuentra en el punto de articulación ( / s / - / ʒ / y / z / - / ʒ /). Por el contrario, el mayor número de errores de este grupo se manifiesta en el contraste entre / b / - / v /, a pesar de sus notables diferencias en punto y modo de articulación, en la diferenciación entre las tres nasales francesas / ɑ̃ / - / ɔ̃ / - / ɛ̃ / y también en el contraste entre / i / - / y /. Los peores resultados del grupo A, no entrenado, coinciden en estas mismas tareas, lo que puede indicar una mayor dificultad objetiva en la discriminación de dichos contrastes.

Por otra parte, ambos grupos obtienen sus mejores resultados en los contrastes vocálicos /  $\tilde{e}$ / - /  $\tilde{a}$ /, /  $\tilde{o}$ / - /  $\tilde{a}$ / lo que parece contradecir los resultados francamente peores de la discriminación entre las tres nasales, y que nos lleva a pensar que la discrepancia se debe al tipo de tarea. Recuérdese que estas dos tareas diferían de las anteriores al no implicar identificación de fonemas sino la valoración de la igualdad o diferencia entre los dos fonemas escuchados.

En cuanto a las dificultades en la producción fonológica registrados en la *prueba de lectura oral*, cabe destacar en primer lugar que, de las 13 dificultades fonológicas y gráficas evaluadas, todos los sujetos del grupo B obtienen la máxima puntuación en 4 de ellas (Consonantes finales mudas, las nasales /  $\tilde{e}$ / y /  $\tilde{o}$ / y la consonante /  $\zeta$ /). También obtienen puntuaciones muy altas en otros cuatro tipos de dificultad: las consonantes /  $\mathfrak{R}$ / y /  $\zeta$ /, la «e» muda en final de palabra y la tensión de la consonante en final de palabra. Si comparamos estos resultados con los obtenidos por los sujetos del grupo A, no entrenado, observamos que las mejores puntuaciones de este grupo también se encuentran en la /  $\mathfrak{R}$ / y en las nasales /  $\tilde{o}$ / y /  $\tilde{e}$ /, y en menor medida en la consonante /  $\zeta$ / (con un 80% de aciertos), lo que significaría que estos fonemas plantean menor dificultad a los alumnos.

Sin embargo, aparecen notables diferencias entre los dos grupos en las dificultades Tipo1, que engloban reglas grafo-fonológicas del francés de carácter general, tales como la no pronunciación de la «e» en final de palabra y de las consonantes finales. Sobre todo en estas últimas, el grupo A, con sólo un 64% de aciertos, está en clara desventaja frente al grupo B con el 100%, lo que indicaría que el entrenamiento grafo-fonológico actúa muy positivamente en el caso de estas dificultades. Del mismo modo, se observan diferencias similares y significativas entre los grupos en la producción de tensión de las consonantes finales (Tipo 2) (66% de aciertos en el A, frente a 96% en el B) y en la producción de la consonante /  $\zeta$ / (Tipo 13) (64% de aciertos en el grupo A, frente a 94% en el B), mostrando de nuevo las ventajas de la formación fonética. Finalmente, en las *grafías asociadas a la yod* (Tipo 11) también el grupo B presenta un resultado (88% de aciertos) significativamente superior al del grupo A (27%). En este caso, al igual que en el Tipo1 donde se recogían algunas reglas grafo-fonológicas del francés de carácter general, la mala puntuación del grupo no entrenado, puede deberse precisamente a su desconocimiento de las reglas de correspondencia sonido-grafía.

Si nos centramos en las dificultades en las que las puntuaciones de ambos grupos fueron más bajas, encontramos que la mayor dificultad se encuentra en la pronunciación de los nuevos fonemas vocálicos. Así por ejemplo en /  $y$ / encontramos puntuaciones del 22% de aciertos en el grupo A y del 71% en el B. Una diferencia significativa entre los grupos que de nuevo sugiere la importancia del entrenamiento fonético. Con similar dificultad a la anterior encontramos la nasal /  $\tilde{a}$ / (8% de aciertos en el grupo A y 78% en el B) reflejando una amplia y significativa diferencia entre los grupos. El archifonema EU y sus grafemas es la tercera dificultad que se les plantea a los alumnos en relación a los fonemas vocálicos franceses. También en este caso las diferencias entre ambos grupos resultan significativas a favor del grupo entrenado B (37% frente a 86% de aciertos).

Por último, la mayor dificultad de ambos grupos en la articulación de los nuevos *fonemas consonánticos* se produce con la consonante /  $z$ / con una diferencia significativa a favor del grupo B entrenado (13% de aciertos en el grupo A y 67% en el B). La segunda dificultad de ambos grupos en los fonemas consonánticos franceses se produce con la consonante /  $\upsilon$ /, pero aquí el porcentaje de aciertos de los dos grupos es equivalente (65% y 77%, para los grupos A y B).

## CONCLUSIONES

En definitiva, los datos obtenidos en relación al conjunto de dificultades que deben superar los alumnos para la adquisición del sistema fonológico del francés, nos permiten ordenarlas y agruparlas por grado de dificultad. Los fonemas que han planteado poca dificultad de producción a los estudiantes han sido las vocales nasales / ɛ /, / ɔ / y las consonante / R / y / ʒ /, mientras que los fonemas que ofrecen mayores dificultades entre los sujetos evaluados han sido la vocal / y / seguida de la vocal nasal / ɑ̃ / y las consonante / z / y / v /, por lo que estos fonemas deberán ser objeto de un intensivo entrenamiento específico que deberá, a su vez, tener en cuenta las dificultades grafo-fonológicas asociadas a los mismos. Entre los dificultad intermedia encontramos el archifonema EU, la consonante / ʒ / y la tensión final de las consonantes finales. Por un lado, la baja puntuación del grupo no entrenado en la articulación de EU y el abundante número de errores en el grupo B nos indican la dificultad de este fonema y sucede lo mismo con la consonante / ʒ /, aunque la dificultad en este caso no sea tan acusada. En el caso de la tensión de las consonantes finales, los resultados del grupo B se distancian mucho del grupo A, lo que viene a apoyar, las ventajas de la formación fonética recibida.

Por último, querríamos destacar que de los datos obtenidos parece derivarse un hecho significativo con respecto a las dificultades más propicias a desaparecer tras un entrenamiento. Con la cautela debida, señalaríamos que el conocimiento de las reglas de correspondencia grafía-sonido (las reglas gráficas de carácter general, y las grafías asociadas a la yod) se adquieren con mayor prontitud que los nuevos hábitos de carácter articulatorio. No obstante, los beneficios netos del entrenamiento en la producción fonológica también se observan cuando comparamos la notable ventaja del grupo B en fonemas tales como / ɑ̃ /, / y /, / z / y EU. También queremos destacar la necesidad de profundizar más en la problemática que plantean las palabras de carácter connativo, como *semaine*, *Julie*, *Europe*. etc., que provocan errores muy difíciles de erradicar.

### Consecuencias e implicaciones

Hemos visto que la pronunciación supone un gran escollo en el aprendizaje de una segunda lengua. Para aportar alguna solución a este problema decidimos realizar un estudio que nos permitiese evaluar cuales eran los puntos más débiles en la percepción y producción fonológicas en alumnos universitarios, para posteriormente intentar analizar sus orígenes. El conjunto de pruebas diseñadas nos han permitido evaluar con precisión los distintos niveles de procesamiento fonológico señalados por los modelos teóricos y además han resultado ser suficientemente discriminativas entre los dos grupos de sujetos evaluados en este estudio.

Dado que nuestros alumnos aprenden francés en un contexto de enseñanza formal, y que, en ausencia de una enseñanza explícita, sus anteriores experiencias de aprendizaje fonológico basado en la simple repetición de palabras y frases no les ha llevado a un nivel de corrección en la pronunciación aceptable, consideramos necesario intervenir directamente proporcionando claves articulatorias e información grafo-fonológica que les permita utilizar la lectura autónoma y controlada como método de autoaprendizaje. La secuencia y la intensidad de la ejercitación dependerá de la mayor o menos dificultad encontrada en la discriminación y producción de cada nuevo fonema de la L2. A través de esta vía es posible fijar y mantener con precisión las representaciones fonológicas que permitan realizar una pronunciación adecuada y llevar a cabo un aprendizaje autónomo.

Los resultados obtenidos han de ser completados con el análisis de los diferentes tipos de errores observados para establecer su causa más probable, ya sea por dificultades articulatorias, desconocimiento de las correspondencias grafo-fonológicas o ambas. Esta valiosísima información nos ha de permitir orientar la intervención hacia el origen del problema y aportar a los estudiantes los recursos para una ejercitación autónoma y auto-controlada que les permita la erradicación de sus errores.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-CIENFUEGOS, C. (2001). La adquisición de la pronunciación del francés lengua extranjera: ¿Puede ser la lectura un elemento facilitador? *Educación Abierta*, 155, 89–125.
- ÁLVAREZ-CIENFUEGOS, C.; CARRILLO, M.S. (2001). La adquisición de la fonología (L2) por hispano-hablantes: un programa de enseñanza basado en la toma de conciencia articuladora y la explotación de las representaciones ortográficas, *V Simposio de Psicolingüística*, Universidad de Granada, Granada
- ÁLVAREZ-CIENFUEGOS, C.; CARRILLO, M.S. (2003). La prise de conscience de l'articulation et la pratique de la lecture dans l'acquisition du système phonologique du français par des hispanophones. In M. Romdhane J. Gombert, y M. Belajouza, Eds., *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*, Rennes, pp. 353–376. Presses Universitaires de Rennes.
- CARRILLO, M.S. ; ÁLVAREZ-CIENFUEGOS, C. (2004). Evaluación de un programa experimental para la adquisición del sistema fonológico del francés como segunda lengua. *Informe de investigación*. Fundación Séneca. Región de Murcia.
- CARRILLO, M.S.; GAYOSO, E. (2008). Evaluación del conocimiento de la fonética segmental del inglés como lengua extranjera en alumnos universitarios. En R. Monroy y A. Sánchez: *25 años de Lingüística aplicada en España: Hitos y retos*. Murcia. Editum.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. París: CLE International.
- COMPANYS, E. (1979). *Phonétique française pour hispanophones*. París, Hachette-Larousse.
- FOWLER, A. (1986). An event approach to the study of speech perception from a direct-realist perspective. *Journal of Phonetics* 14, 3–28.
- GERMAIN, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.
- GIBSON, E. (1969). *Principles of Perceptual Learning and Development*. New York: Appleton-Century Crofts.
- GIBSON, E. (1991). *An Odyssey in Learning and Perception*. Cambridge: Bradford Books. MIT Press.
- GRIFFITHS, S.; FRITH, U. (2002). Evidence for an articulatory awareness deficit in adult dyslexics. *Dyslexia*, 8, 14-21.
- KANEMAN-POUGATCH, M. ; PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989). *Plaisir des sons*. París: Hatier.
- KRASHEN, S.; TERRELL, T. T. (1988). *The natural approach*. Nueva York-Londres: Prentice Hall.
- LÉON, P. ; LÉON, M. (1972). *Introduction à la phonétique corrective*. París: Hachette-Larousse.
- LÉON, P. (1976). *Prononciation du français standart*. París: Didier.
- LÉON, P. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*. París: Nathan Université.
- LIBERMAN, A.; COOPER, F.; SHANKWEILER, D.; STUDDERT-KENNEDY, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Review* 74, 431–461.
- LIBERMAN, A.; MATTINGLY, I. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1–36.
- LOBROT, M. (1973). *Lire, avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. Edition Sociale Française
- MONTGOMERY, D. (1981) Do dyslexics have difficulty accessing articulatory information? *Psychological Research*, 43, 235–243.
- MORAIS, J. ; ROBILLARD, G. Eds. (1999). *Apprendre à lire*. Ed. Odile Jacob.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- SPARKS, R.; GANSCHOW, L.; KENNEWEG, S.; MILLER, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 4.
- SPARKS, R.; GANSCHOW, L.; POHLMAN, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of dyslexia* 39, 179–195.
- TROUBETZKOY, N. (1964). *Principes de Phonologie* (1949 ed.). París: Klincksieck.
- WALTER, H. (1976). *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*. Genève: Droz.
- WERKER, J. F.; TEES, R. (1984). Cross language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behaviour and Development*, 7, 49–63.
- WIOLAND, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. París: Hachette.