

EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA FONÉTICA SEGMENTAL DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

MARISOL CARRILLO GALLEGO
ENCARNACIÓN GAYOSO ALFARO
Universidad de Murcia

RESUMEN. *Este trabajo es un estudio piloto inicial dirigido a la elaboración y validación de una batería de pruebas de evaluación de distintos aspectos fonológicos del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos universitarios. Los instrumentos se centran en los aspectos más conflictivos de la fonología del inglés para aprendices de habla castellana y han sido diseñados con la finalidad de registrar los niveles de partida de los alumnos y también los resultados alcanzados tras un programa de aprendizaje de la fonética del inglés como lengua extranjera.*

La batería consta de un conjunto de pruebas: eficiencia lectora, conocimiento de vocabulario, repetición, lectura y escritura de palabras, discriminación fonética, segmentación de pseudopalabras en fonemas y conciencia articulatoria. Las dos primeras permiten establecer un nivel general de conocimiento de la lengua inglesa, las tres siguientes se dirigen a la evaluación de conocimientos fonológicos y ortográficos lexicales. De las tres últimas, la de discriminación evalúa la percepción de diferencias entre fonemas similares y las dos últimas los conocimientos metafonológicos y meta-articulatorios.

El análisis de los resultados en una muestra de 54 alumnos universitarios muestra la idoneidad de esta batería para identificar los procesos fonológicos deficitarios y las características fonéticas más conflictivas para aprendices cuya lengua materna es el castellano. En este trabajo presentamos únicamente los resultados en las cinco primeras pruebas. Las diferencias encontradas en la calidad de las producciones fonológicas de los sujetos entre la repetición inmediata, la evocación autónoma de las palabras y su producción a partir de la representación escrita indican una notable dificultad para memorizar representaciones fonológicas precisas. Se constata además que los conocimientos ortográficos se encuentran más desarrollados, si bien tales conocimientos se limitan a palabras de alta frecuencia y no implican un alto nivel de conocimientos grafo-fonológicos sublexicales.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación fonológica y metafonológica, Inglés lengua extranjera.*

ABSTRACT. *The work reports a pilot study aimed at elaborating and validating a battery of tests to evaluate different phonological aspects involved in learning English as a foreign language by a group of 54 Spanish university students. The instruments focus on the most problematic aspects of English phonology for Spanish-speaking learners and have been designed to ascertain the starting levels and the results obtained after imparting a special programme designed to teach the phonetics of English as a foreign language.*

The battery consists of a group of tests covering reading efficiency, vocabulary, repetition, reading and writing of individual words, phonetic discrimination, segmentation of pseudowords into phonemes and articulatory awareness. The first two establish the students' general knowledge of English; the following three evaluate their phonological and lexical orthographic knowledge, while, of the last three, the discrimination test evaluates the perception of differences between similar phonemes and the last two the students' metaphonological and meta-articulatory knowledge, respectively.

The results show the suitability of the battery to identify deficient phonological processes and the most problematic phonetic characteristics for Spanish learners of English. This work presents the results of the first five tests. The differences found in the quality of the phonological production between the immediate repetition of recorded words, the autonomous recall of words and the pronunciation of written words point to substantial difficulty in memorising precise phonological representations. It is seen that orthographic knowledge is more developed, even if such knowledge is limited to high frequency words and does not imply a high level of sublexical grapho-phonological knowledge.

KEY WORDS: *Phonological and metaphonological evaluation, English as a foreign language.*

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras se considera en nuestra sociedad como un aspecto imprescindible de la formación de nuestros jóvenes. Sin embargo, y a pesar de la importancia de este conocimiento, al concluir los estudios secundarios (E.S.O y Bachillerato) la mayoría de los alumnos no suelen estar capacitados para comunicarse aceptablemente de forma oral en la lengua extranjera, de forma que se puede constatar que la adquisición de la pronunciación es quizás el aspecto lingüístico que necesita un cambio con mayor urgencia. Las dificultades afectan tanto a la percepción de los nuevos sonidos como a su producción lo que impide la adquisición de representaciones fonológicas precisas de las palabras. Aunque los aprendices puedan ser capaces de repetir adecuadamente de forma inmediata las palabras recién escuchadas, no son conscientes de las particularidades de los elementos fonéticos y fonémicos ni de la forma correcta de articularlos. La revisión de las teorías y estudios sobre percepción del habla (P.ej., Burnham, 1998) indican que el análisis fonológico, metafonológico y articulatorio deben estar presentes en los programas de enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua. Además, un análisis y conceptualización de las dificultades de percepción y producción así como de su origen resulta necesario para el diseño de actividades y procedimientos de enseñanza que permitan progresos firmemente establecidos en los aprendices de una lengua extranjera. Con esta finalidad, parece necesario contar con instrumentos de evaluación adecuados, capaces de poner de manifiesto los distintos procesos de tratamiento de la información fonética y fonológica, y capaces, por tanto, de identificar de forma precisa las dificultades de los aprendices y su origen.

2. CAUSAS DE LAS DIFICULTADES FONOLÓGICAS EN L2

En el aprendizaje de una lengua extranjera una de las principales dificultades se presenta con el sistema fonológico, particularmente en el caso del inglés para aprendices de lengua materna castellana superar esta dificultad requiere condiciones que no son habituales en los programas de enseñanza. La confianza en los procesos de impregnación, por mera exposición e imitación de los modelos lingüísticos, no es suficiente debido a las dificultades perceptivas para los nuevos sonidos. Una explicación de esta dificultad se encuentra en las investigaciones que avalan la existencia de un “periodo crítico” para la adquisición de la fonología alrededor del primer año de vida (Werker, 1994; Polka y Werker, 1994). Transcurrido este periodo se produce una “sordera fonológica” para los nuevos sonidos de la lengua extranjera que son percibidos a través del sistema fónico de la lengua materna (khul, 1991) la cual actúa como una verdadera “criba fonológica” (Troubetzkoy, 1964). Esto no quiere decir que con la edad se produzca una pérdida absoluta de la capacidad de adquisición de nuevas categorías fonológicas, pero si la necesidad de modificar los patrones perceptivos propios de la L1 a través de una intervención específica (Best, 1994, 1995).

La escritura supone otro factor de dificultad ya que el conocimiento grafo-fonológico de la L1 mediatiza el aprendizaje de las representaciones escritas de la LE. La aplicación de las correspondencias de la L1 a la representación escrita de la L2 conducirá a la elaboración y fijación de formas fonológicas erróneas de las palabras leídas en la L2. Sin embargo, las palabras escritas tienen la ventaja de constituir representaciones más fáciles de memorizar que las representaciones fonológicas y esta ventaja puede ser aprovechada para desarrollar un mecanismo de fijación de la fonología. Este mecanismo, al igual que en el aprendizaje de la lectura de la lengua materna, se basa en el conocimiento de las correspondencias grafofonológicas sustentadas en el conocimiento metafonológico. Este tipo de conocimiento supone poder descomponer las palabras en sus unidades fonológicas para establecer las

conexiones entre ellas y su representación grafémica. Cuando la lectura de palabras de la nueva lengua se aprende de manera analítica, cada grafema o secuencia grafémica queda asociada con su fonología y da lugar a una “amalgama” entre la representación ortográfica y la representación fonológica de las palabras (Ehri, 1992). Esta relación entre la forma fonológica y la ortográfica puede tener para el aprendiz de una lengua extranjera un importante papel en la fijación de las representaciones fonológicas y en su recuperación para la comunicación oral.

El análisis metafonológico tiene además la ventaja de ofrecer una oportunidad de práctica y reflexión articulatoria para aprender y fijar la forma de producir los nuevos sonidos. Según la Teoría Motora de la percepción del habla (Lieberman y Mattingly, 1985), esta vía de aproximación a la fonología puede permitir un apoyo fundamental para el desarrollo de las capacidades perceptivas de los nuevos sonidos de la L2.

3. LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO

Hemos partido de los modelos cognitivos de procesamiento del habla para identificar los diferentes niveles en los que pueden surgir las dificultades fonológicas. La evaluación de la fonología considera tres niveles diferenciados que pueden estar selectivamente alterados: el nivel perceptivo, el nivel productivo y, entre ambos, el nivel de almacenamiento en la memoria de las representaciones fonológicas (Maillart, Van Reybroeck y Alegría, 2005).

Nivel perceptivo: El proceso de percepción de la palabra se refiere al tratamiento de la señal acústica que permite elaborar una forma fonológica susceptible de activar la representación o representaciones semánticas correspondientes. Uno de los componentes principales en este proceso es la discriminación fonética que permite distinguir entre fonemas distintos (p.ej., /pa/ de /ba/). Para la evaluación de la discriminación fonémica se utilizan pruebas denominadas de pares mínimos consistentes en presentar pares de sílabas, palabras o pseudopalabras que sólo se diferencian en un fonema. Los fonemas presentados en oposición sólo se diferencian en un rasgo fonético (p.ej., la sonoridad, el modo o punto de articulación, etc.) si bien, a veces, interesa evaluar la discriminación entre fonemas que pueden diferenciarse en más de un rasgo.

Nivel lexical: La comprensión de la palabra escuchada, al igual que su producción voluntaria, requiere de una representación fonológica almacenada en el léxico que esté conectada con los conocimientos semánticos correspondientes. La activación de una representación fonológica puede ser pasiva (entenderla al oírla) o activa (evocarla voluntariamente), la digamos explícitamente (pronunciarla) o no (palabra interna). Ambos procesos dependen la calidad de las representaciones fonológicas almacenadas.

Los problemas fonológicos de nivel lexical pueden aparecer en la calidad de las representaciones pero también en su accesibilidad o bien en su utilización en tareas que así lo requieran (Maillart, et al, 2005). La evaluación de la calidad de las representaciones fonológicas se refiere a la precisión de la información abstracta construida sobre la base de las múltiples percepciones y producciones de la palabra y no debería implicar a las capacidades de producción y percepción, pero esto en la práctica es muy difícil. Por ejemplo, la tarea de denominar objetos no sólo implica a las representaciones fonológicas almacenadas, también requiere la pronunciación (el programa motor y la propia ejecución articulatoria), y la tarea de decisión lexical oral (identificar palabras reales entre pseudopalabras similares) hace intervenir la propia discriminación perceptiva del fonema que cambia entre palabras y pseudopalabras. Así pues, para poder asegurar que el problema se sitúa en el nivel lexical hay que comprobar que el problema no arranca de un problema perceptivo y que no se trata de un problema de producción articulatoria.

Las representaciones fonológicas lexicales intervienen en numerosos procesos del lenguaje (adquisición de vocabulario, comprensión de oraciones, etc.), por tanto, si se tienen representaciones subespecificadas, difícilmente accesibles o mal utilizadas el desarrollo del lenguaje, y en nuestro caso el aprendizaje de una nueva lengua, se verán seriamente comprometidos. Además, la cualidad de las representaciones fonológicas juega un papel muy importante en el aprendizaje de la lengua escrita a través de las habilidades metafonológicas.

Nivel productivo: Los problemas fonológicos pueden situarse en el proceso de producción de la palabra lo que implica diferentes etapas o subprocesos que podrían estar alterados selectivamente. En primer lugar es necesario recuperar de la memoria la representación fonológica de la palabra a producir y, a partir de ella, recuperar el programa motor articulatorio correspondiente, mantenerlo en la memoria y por último realizar la ejecución motora.

En los aprendices de una lengua extranjera los problemas parecen surgir de una percepción y discriminación inadecuadas lo que provoca problemas en cascada en los subsiguientes niveles de procesamiento fonológico. Cuando se tienen dificultades perceptivas se corre el riesgo de almacenar representaciones de palabras sub-especificadas fonológicamente lo que dificulta su reconocimiento pero también su producción. Por otra parte, y con independencia de lo anterior, la ausencia de rutinas articulatorias adecuadas y bien establecidas para la pronunciación de los nuevos sonidos (fonemas, sílabas) contribuye a cristalizar los problemas fonológicos.

4. OBJETIVOS

Nuestro principal objetivo es evaluar de la forma más precisa posible los conocimientos fonológicos de los que disponen los aprendices del inglés LE. Para ello ha sido necesario elaborar un conjunto de pruebas sobre distintos subprocesos que intervienen tanto en la percepción y discriminación como en la producción fonológica. En algunas de las pruebas se recurre a la representación ortográfica tanto por razones teóricas como prácticas. Los resultados obtenidos tras su aplicación permitirán valorar el poder discriminativo y la adecuación de tales pruebas para la evaluación del nivel de competencias de los alumnos participantes. Además, permitirán conocer los puntos fuertes y débiles de los aprendices, siendo esta una base fundamental para diseñar programas de enseñanza adaptados a sus competencias fonológicas y ortográficas.

5. MÉTODO

5.1. *Sujetos*

Los sujetos participantes son 54 alumnos universitarios matriculados en la asignatura de Fonética Segmental de primer curso correspondiente a la titulación de Maestro de Lengua Extranjera (inglés) de la Universidad de Murcia. Los alumnos han estudiado entre 8 y 10 años de inglés según la información recabada en una encuesta realizada antes de comenzar el estudio.

5.2. *Materiales*

La batería consta de ocho pruebas: eficiencia lectora, conocimiento de vocabulario, repetición, lectura y escritura de palabras, discriminación fonética, segmentación de

pseudopalabras en fonemas y conciencia articulatoria. Pero en este trabajo sólo presentaremos la descripción y resultados en las cinco primeras.

De forma general, la selección de las palabras incluidas en estas pruebas contienen los fonemas del inglés que provocan mayor cantidad de errores en hispanohablantes según el trabajo Sally Mellersh para el manual de pronunciación *A Teacher's Guide To Tree or Three? y Ship or Sheep?* de Ann Baker (pag. 152). El léxico seleccionado (“everyday words”) está basado en el *Cambridge English Lexicon* (level 1).

Prueba de Eficiencia lectora:

El objetivo es obtener un indicador del conocimiento global o general del inglés con independencia del procesamiento fonológico. Se presentan por escrito 30 frases de longitud y complejidad sintáctica crecientes (nivel “preintermediate”) a las que les falta una palabra, y debajo de cada frase cinco palabras en las que sólo una concuerda sintáctica y semánticamente. La puntuación asignada es el número de frases completadas con la opción correcta en ocho minutos.

Prueba de Vocabulario:

Su objetivo es similar al de la prueba anterior con la obtención de un indicador de la amplitud del conocimiento léxico. Se presentan por escrito en castellano 130 palabras de frecuencia alta y cuya traducción inglesa contiene todos los fonemas críticos considerados en nuestro estudio (ver más adelante). Se concede un punto por cada palabra traducida correctamente, al menos de manera comprensible. Una segunda puntuación (no analizada en este estudio) fue asignada sólo cuando la producción era fonéticamente correcta.

Prueba de Repetición de palabras:

El objetivo es valorar la calidad de la producción fonológica en una tarea de repetición inmediata de palabras presentadas auditivamente. En cada una de las 130 palabras seleccionadas se incluye uno de los fonemas críticos del estudio (12 vocálicos y 14 consonánticos), a razón de cinco palabras por fonema. El listado de palabras, clasificado por el fonema crítico evaluado, se presenta en un cuadro al final de este apartado.

Prueba de Lectura de palabras:

Se valora la producción fonológica de palabras presentadas por escrito, por lo que también está implicado el conocimiento ortográfico y grafo-fonológico. Los ítem son las mismas 130 palabras de la prueba de repetición.

Prueba de Escritura de palabras:

Se evalúa el conocimiento ortográfico a través de la producción escrita de palabras (las mismas de las dos pruebas anteriores) presentadas auditivamente, por lo que también implica la percepción y discriminación fonológica y el conocimiento lexical.

5.3. Procedimiento

La evaluación se llevó a cabo en el laboratorio de idiomas en tres sesiones en diferentes días. El orden en la administración de las tres pruebas con los mismos 130 estímulos fue: lectura, repetición y por último escritura. Los estímulos presentados por vía auditiva se pregrabaron en calidad digital y fueron escuchados individualmente a través de auriculares. El registro de las producciones orales de los sujetos se realizó en grabadoras digitales Olympus VN- 960 PC.

fonema					
/i:/	cheap	peel	seat	sheep	heel
/ɪ/	chicks	lick	bin	ship	it
/e/	ten	peg	bell	cheques	met
/æ/	axe	man	sad	bag	rat
/ʌ/	cup	hut	bug	bun	bus
/ɑ:/	march	heart	car	bar	smart
/ɒ/	hot	sock	pot	mop	box
/ɔ:/	fork	port	water	York	George
/u:/	route	hoof	pool	spoon	flute
/ʊ/	look	good	put	pull	book
/ɜ:/	worm	turn	bird	girl	colonel
/ə/	teacher	cupboard	herself	comfortable	mother
/t/	tennis	upstairs	student	pretty	tomato
/d/	door	card	drunk	dance	daddy
/k/	cook	sky	talk	back	cake
/g/	bag	goat	clog	dog	frog
/s/	price	bus	said	piece	scissors
/z/	zoo	peas	prize	buzzing	zip
/ʃ/	shop	sugar	shower	finish	push
/ʒ/	casual	Asia	treasure	collision	television
/j/	yes	years	young	youth	playing
/p/	pen	pork	pocket	pepper	help
/b/	bin	pub	Bob	tub	yob
/v/	view	halve	veal	love	driving
/ð/	they	either	those	there	feather
/l/	small	table	apple	tell	little

Tabla 1. Clasificación de los ítems en las pruebas de repetición, lectura y escritura de palabras según el fonema crítico considerado

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos en la Tabla 2 los estadísticos descriptivos de las puntuaciones globales obtenidas en las distintas pruebas de evaluación. Todas ellas muestran un nivel discriminativo adecuado al nivel de competencias de nuestra muestra de sujetos. Comparativamente, los resultados más altos se obtienen en las dos pruebas diseñadas como indicadores del nivel general de conocimientos del inglés: eficiencia lectora y vocabulario, si bien en esta última el criterio de corrección no fue la precisión en la producción fonológica sino el conocimiento léxico. En las otras tres pruebas (repetición, lectura y escritura de palabras), en las que están implicados conocimientos fonológicos, las puntuaciones fueron más bajas, en especial en la prueba de lectura que requería disponer y acceder a representaciones fonológicas de las palabras o bien a su elaboración aplicando correspondencias grafo-fonológicas.

Pruebas	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima	Puntuación Media	Desviación típica
Eficiencia lectora	53	100	87,9	11,8
Vocabulario	32	99	84,1	10,6
Repetición de palabras	36	88	64,8	11,6
Lectura de palabras	7	72	31,2	13,7
Escritura de palabras	38	81	62,6	9,69

Tabla 2. Resultados en las pruebas de evaluación. Estadísticos descriptivos en porcentaje de aciertos

Resulta de interés comparar entre sí las puntuaciones en las tareas de repetición, lectura y escritura ya que en las tres se presentaban las mismas palabras. Las puntuaciones promedio en repetición inmediata (64,8 % de aciertos) contrastan fuertemente con las obtenidas en lectura (31,2 %) lo que podría ser debido a un desconocimiento de la forma ortográfica de las palabras presentadas que dificultaría su lectura correcta. Sin embargo en la tarea de escritura, la puntuación (62,6 %) es similar a la obtenida en repetición, lo que contradice la explicación anterior. Los sujetos eran capaces de reconocer buen número de las palabras cuando las escuchaban para ser escritas y de recordar su ortografía, así que la mayor cantidad de errores cuando debían leerlas podría atribuirse a los procesos fonológicos implicados, en particular a la baja calidad de sus representaciones fonológicas almacenadas. Además, aunque no puede desecharse la contribución de problemas fono-articulatorios, es interesante considerar que en la repetición inmediata el nivel de calidad de las producciones fue relativamente alto, lo que indica que nuestros sujetos son capaces de imitar una pronunciación que acaban de escuchar, pero no cuando deben articular los sonidos a partir de sus propias representaciones lexicales.

También el análisis de correlaciones entre las distintas tareas resulta de interés para explorar e hipotetizar sobre las capacidades en las que se basan los sujetos para realizar las distintas tareas. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 3 y muestran en primer lugar una estrecha relación entre las ejecuciones de los sujetos en todas las tareas.

<i>Variable</i>	<i>Efic.Lec.</i>	<i>Vocab.</i>	<i>Repet.</i>	<i>Lect.</i>
Vocabulario	.593 .000			
Repetición palabras	.464 .000	.332 .014		
Lectura palabras	.367 .006	.383 .004	.586 .000	
Escritura palabras	.695 .000	.528 .000	.618 .000	.524 .000

Tabla 3. *Correlaciones entre las pruebas de evaluación*
(Valor del coeficiente y nivel de probabilidad)

En primer lugar destacamos el alto coeficiente de correlación entre la prueba de eficiencia lectora y la de vocabulario ($r = .59$; $p \leq .001$); estas dos pruebas fueron consideradas como indicativas del nivel general o global de conocimientos de la lengua inglesa y usadas como referencia para analizar si las diferencias en los conocimientos fonológicos y grafo-fonológicos de los sujetos se corresponden con aquel nivel de conocimiento lingüístico global. Parece que esta asociación está presente en el caso de las tareas de repetición, lectura y escritura aplicadas en nuestro estudio, si bien la relación es más alta con la tarea de escritura ($r = .69$; $p \leq .001$ entre escritura y eficiencia lectora, y $r = .53$; $p \leq .001$ entre escritura y vocabulario). También las correlaciones son altas y significativas entre repetición, lectura y escritura (entre $r = .52$ y $r = .62$; $p \leq .001$) lo que podría indicar que la ejecución en las tres tareas depende de una base común de conocimiento lexical. Pero un análisis más detallado e interesante de los resultados en estas tres tareas lo podemos obtener analizando y comparando los resultados en las distintas categorías de las palabras según el fonema crítico que se incluía en cada una de ellas. Como podemos apreciar en las Figuras 1 y 2, en la tarea de repetición las dificultades mayores aparecen en palabras con los fonemas /ʒ/, /z/, /v/ y /g/ con puntuaciones promedio entre 34% y 46%. En lectura, las dificultades son mucho más pronunciadas en todas las categorías y especialmente graves con los fonemas: /ɪ/, /u:/, /ɔ:/, /ə/, /ɜ:/, /ɑ:/, /ʒ/, /z/, /v/ y /ð/ con puntuaciones entre el 10% y el 20%. Mejores resultados se obtuvieron en las

categorías /ʌ/, /e/ y /æ/, /g/, /b/, /l/, /d/, /p/, /ʃ/, /j/, /s/ y /t/ pero en ninguna de ellas se alcanzó el 50% de aciertos. En escritura, son las palabras con los fonemas vocálicos /ʌ/, /ɪ/, e /i:/ (40% de aciertos aprox.) y con el consonántico /z/ (32%) las que presentan mayor dificultad. Por último, cabe señalar que las categorías con mayor promedio de aciertos fueron las de /t/, /l/, y /j/ (95%).

FIGURA 1. Pruebas de Repetición, Lectura y Escritura de palabras (vocales)

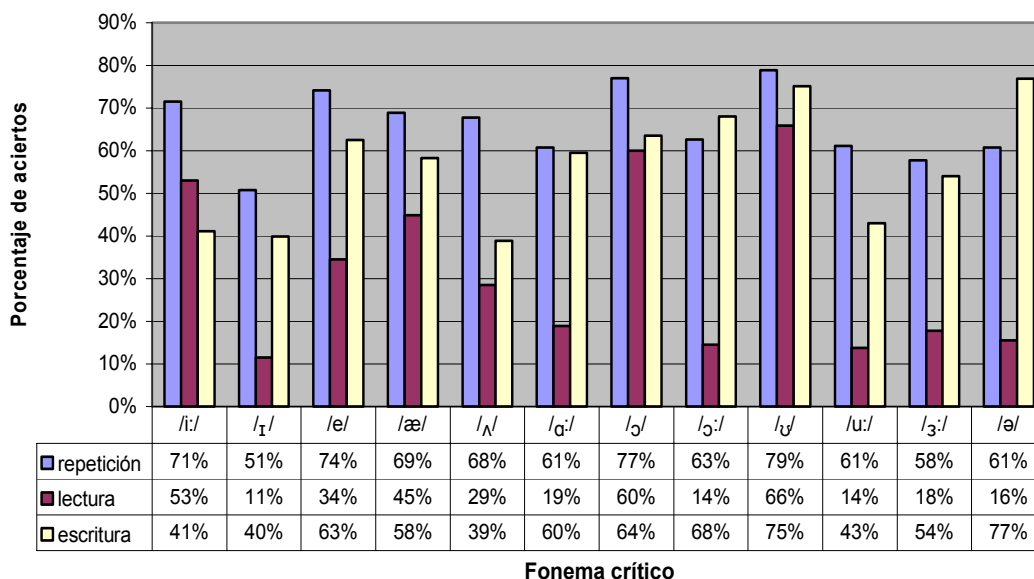
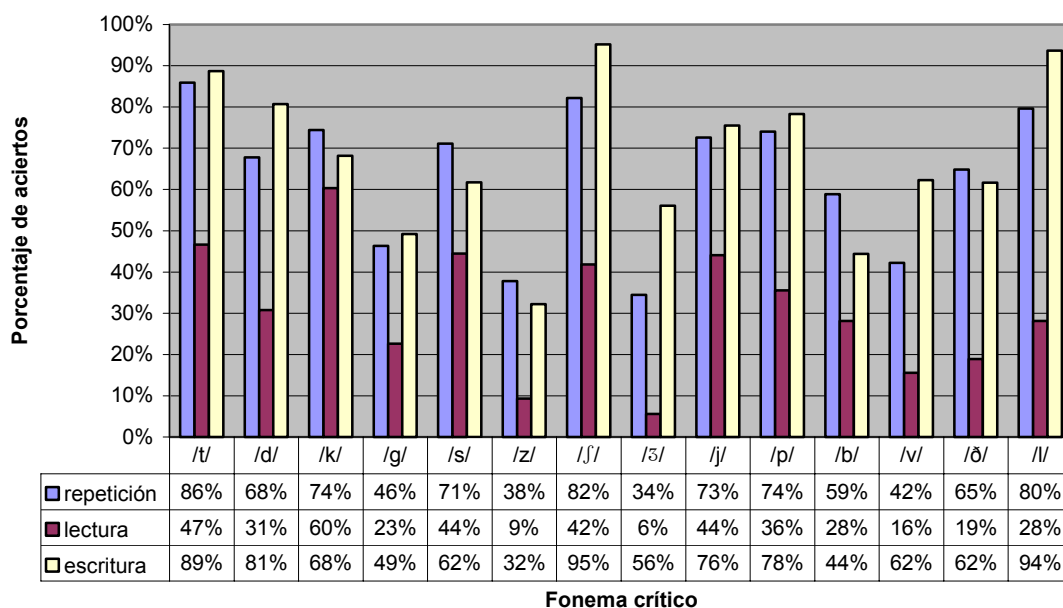


FIGURA 2. Pruebas de Repetición, Lectura y Escritura de palabras (consonantes)



Al contrastar los resultados entre lectura y escritura en las diferentes categorías observamos que, en el caso de las vocálicas, las mayores diferencias se encuentran en las

categorías /ɑ:/, /ɔ:/ y /ə/ que en escritura presentan una dificultad relativamente baja pero resultaron de las más difíciles en la lectura. En el caso de las categorías con fonema crítico consonántico, las diferencias entre la ejecución en lectura y escritura son aún más pronunciadas que en las categorías vocálicas. En la Figura 2 se puede observar un marcadísimo desnivel en todas las categorías, excepto en /k/, /s/ y /b/ donde las diferencias son de menor magnitud.

Un análisis de los rasgos fonéticos y articulatorios de las categorías con mayor cantidad de errores y de las características de los propios errores cometidos en producción oral confirma la teoría de la asimilación de los nuevos fonemas a las categorías más próximas existentes en la lengua materna y las dificultades para producir pequeñas modificaciones en las rutinas articulatorias que afecten a un solo rasgo (sonoridad, modo o punto de articulación). En conjunto, las bajísimas puntuaciones en lectura deben interpretarse en comparación con las obtenidas en repetición. Al tratarse de las mismas palabras y ser éstas de un alto grado de familiaridad, se espera que los alumnos dispongan de representaciones fonológicas de las mismas almacenadas en su memoria léxica, y serán estas las representaciones que utilizarán en el ejercicio de lectura. Sin embargo, en la tarea de repetición también tienen a su disposición la fonología de la palabra recién escuchada y mantenida en la memoria a corto plazo. La mejor ejecución en esta tarea indica que no utilizaron la misma representación que en la lectura, es decir que utilizaron la más accesible y precisa representación de las palabras recién escuchadas. Por su parte las bajas puntuaciones en lectura muestran que nuestros sujetos no disponen de representaciones fonológicas de calidad en el léxico fonológico lo que provoca producciones distorsionadas. Estas distorsiones también podrían ser debidas a problemas articulatorios en la fase de programación motora, pero este problema también debe manifestarse en la tarea de repetición, lo que nos lleva a concluir que los problemas fundamentales de nuestros sujetos en la tarea de lectura residen en el nivel de las representaciones fonológicas lexicales.

7. CONCLUSIONES

Podemos concluir señalando un alto grado en la consecución de los objetivos que nos propusimos con este trabajo. 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 la muestra de nuestros alumnos participantes en el estudio. La comparación de resultados entre las pruebas de repetición y lectura de palabras nos ha permitido identificar que el principal problema de nuestros alumnos es la deficiente calidad de sus representaciones fonológicas almacenadas en la memoria léxica, y que el relativo buen nivel en la repetición inmediata no supone que dispongan de las correspondientes buenas representaciones fonológicas. Por lo tanto, nuestro problema de cara a la enseñanza es diseñar estrategias que incidan en la formación de representaciones de alta calidad y precisión, y no meramente en mejorar la producción a través de la repetición inmediata.

Desde el punto de vista de la enseñanza, nuestra propuesta es que la toma de conciencia de las características articulatorias de los fonemas junto con el análisis metafonológico y el conocimiento de correspondencias graf fonológicas puede ser la vía para la fijación y mantenimiento de un creciente número de representaciones fonológicas de calidad, necesario para progresar en las habilidades de comunicación oral en la lengua extranjera. La utilización de la lengua escrita para el aprendizaje de la pronunciación resulta muy apropiada en nuestro contexto si tenemos en cuenta que nuestros alumnos tendrán que seguir progresando al acabar

sus estudios, y lo deberán hacer casi exclusivamente en un ambiente lingüístico no nativo donde la lengua escrita puede ser el material más accesible y versátil.

REFERENCIAS

- Best, C.T. (1994). "Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: A window on early phonological development". In B. Boysson-Bardies, S. De Schonen, P.W. Juszyk, P. McNeilage & J. Morton (Eds.), *Developmental Neurocognition: Speech and Face Processing in the First Year of Life*. NATO ASI series D: Behavioral and Social sciences. 69. Dordrecht. Netherland: Kluwer Academic Publisher.
- Best, C.T. (1995). "A direct realist view of cross-language speech perception". In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium, M.D.: York Press.
- Burnham, D. (1998). "Language specificity in the development of auditory visual speech perception". In R. Campbell, B. Dodd, D. Burnham, *Hearing by Eye II. Advances in the Psychology of Speech-reading and Auditory-visual Speech*, Psychology Press Advances, UK, 27-60.
- Ehri, L.C. (1992). "Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding". In P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*, Erlbaum. Hillsdale, NJ.
- Kuhl, P. (1991). "Human adults and human infants show a perceptual magnet effect for the prototypes of speech categories, monkeys do not". *Perception and Psychophysics*, 50, 93-107.
- Lieberman, A.M. & Mattingly, I.G. (1985). "The motor theory of Speech Perception Revised", *Cognition*, 21, 1-36
- Maillart, C., Van Reybroeck, M. & Alegria, J. (2005). "Representations phonologiques et troubles du développement linguistique : théorie et évaluation". In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant : développement et évaluation*. Bruxelles : Deboeck.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*, Odile Jacob, Paris.
- Polka, L. & Werker, J.F. (1994). "Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19, 421-435.
- Troubetzkoy, N. S. (1964). *Principes de phonologie*. Klincksieck, Paris.
- Werker, J.F. (1994): "Developmental changes in cross-languages speech perception do not involve a loss". In J. Goodman & H. Nusbaum (Eds.), *The transition from speech sounds to spoken words: The development of speech perception*, MIT Press, Cambridge, MA.