

El dictado y la transcripción fonéticos como recursos didácticos en la enseñanza de la oralidad en el nivel superior

María Virginia Gnecco¹ y Teresa Tomatti²

Introducción

Desde su creación en el siglo XIX, el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) ha sido una herramienta imprescindible para lingüistas, terapeutas, lexicógrafos, traductores y profesores de lenguas extranjeras. En la cátedra de *Fonética y Fonología Francesas 1*, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, los dictados y transcripciones fonéticos según el AFI constituyen un recurso didáctico con tradición arraigada. El trabajo que presentamos surge de la intención de validar estas prácticas docentes, replanteando su justo valor como instrumento eficaz de evaluación y aprendizaje. Con este objetivo, realizamos un estudio experimental que, partiendo de un corpus constituido por producciones escritas en AFI y por producciones orales de un grupo testigo

¹ Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP donde dicta las materias *Fonética y Fonología Francesas 1 y 2*. Forma parte del Grupo de investigaciones Fonológicas (GREFO) del Centro de Investigaciones Lingüísticas (CEIL-IdHICS) y de un proyecto de investigación dentro del AIT (Área de Investigaciones Traductológicas). Trabaja en el nivel terciario en la carrera de Locución y en el Liceo Víctor Mercante, colegio de pregrado perteneciente a la UNLP, donde coordina la sección Francés del Departamento de Lenguas Modernas. CEIL FaHCE UNLP, virgnecco@gmail.com.

² Profesora de Lengua y Literatura Francesas egresada de la UNLP. Tiene un Máster en Lengua Francesa de la Universidad Paris 4–Sorbonne y es ayudante diplomada en la cátedra de *Fonética y Fonología Francesas 1 y 2*. Además es docente del nivel secundario. FaHCE UNLP, teresatomatti@gmail.com

de alumnos universitarios, pretende analizar la relación entre la competencia perceptiva, la competencia ortoépica y la competencia fonológica (Bartoli Rigol, 2015, p. 22). Entendemos a la producción oral como tributaria del previo discernimiento auditivo (Champagne-Muzar y Bourdages, 1998) y a los dictados en AFI en sus variadas formas de implementación, como herramienta de registro de la destreza en discriminación auditiva de los alumnos, valiosa para el diagnóstico etiológico de posibles errores de pronunciación. Por otra parte, interpretamos la transcripción fonética como instrumento visibilizador del estado de la competencia ortoépica que cada alumno ha alcanzado, como el registro de su retentiva ecoica en LE. A partir de problemáticas segmentales tales como la confusión entre segmentos sonoros y sordos detectadas en el corpus de producciones orales, analizamos la relación de éstas respecto de sus realizaciones en dictados y transcripciones fonéticos. Tratamos de mostrar la conexión entre la correcta percepción y discriminación, y la posibilidad de pronunciar adecuadamente y reflexionamos sobre la etiología de errores que develan un amplio espectro de factores que permiten estimar en su justo valor los déficits concretos de los recursos didácticos analizados.

Competencia perceptiva y discriminativo-auditiva: el dictado fonético

El dictado fonético es una actividad psicolingüística de procesamiento verbal en la que el aprendiente realiza un ejercicio mental múltiple. Cuando escriben el dictado, los alumnos trabajan en dos códigos lingüísticos diversos paralelamente: por una parte reciben un mensaje en un código oral por medio de señales fónicas, deben reconocerlos, decodificarlos y transformarlos en signos fonéticos; el AFI se convierte así en el mediador entre el emisor y el receptor. Para esto, el alumno debe percibir y discriminar los fonemas en la cadena hablada, discriminar variaciones fonémicas (asimilaciones, elisiones, etc.), reconocer la sílaba acentuada de la átona, distinguir límites y pausas entre grupos fónicos, identificar el valor de los rasgos suprasegmentales (entonación, ritmo) como marcadores de la unidad semántica, de contraste o de énfasis, entre otras cosas; y, por supuesto, tener conocimiento acabado del sistema fonético-fonológico de la lengua extranjera y su respectiva codificación en AFI. En este proceso cognitivo se activa también la representación mental ortográfica que puede contribuir o dificultar la escritura fonética. Por todo

esto, la práctica de los dictados fonéticos se constituye como una actividad de escucha intensiva que potencia mecanismos cognitivos mentales de carácter asociativo y favorece la construcción de la competencia perceptiva y discriminativo-auditiva (Rost, 1991). Creemos que el desarrollo de esta competencia no sólo es útil para la comprensión auditiva de textos sino también indispensable para la producción oral ya que, como ya señaláramos, el aprendiente no podrá producir correctamente lo que no es capaz de percibir y discriminar.

Entendemos que si bien el dictado no es el único recurso didáctico para trabajar esta competencia, es uno de los más efectivos porque trabaja a nivel del texto y no de la palabra aislada, siendo además un valioso instrumento de visibilización de la interlengua fónica de los alumnos que permite (re)planificar nuestras estrategias de intervención.

Competencia ortoépica: la transcripción fonética

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MECR)* menciona dentro de las competencias lingüísticas a tener en cuenta la fonológica y la ortoépica, distinguiendo así lo que considera la pronunciación del habla y la pronunciación de un texto escrito, respectivamente. La competencia ortoépica es definida como el conocimiento de las convenciones ortográficas y su correspondencia con los sonidos (Lobato Beneyto, 2004), que en el caso del francés dista mucho de ser unívoca.

Si bien esta competencia se erige fundamentalmente a través de la práctica de la lectura en voz alta, estimamos que también la transcripción fonética es un recurso didáctico válido para su ejercitación y construcción efectiva. Además, esta actividad permite visibilizar la interlengua fónica respecto del desarrollo de esta competencia, no sólo en lo atinente a lo segmental sino también respecto de lo suprasegmental, ya que la segmentación fónica y acentuación de unidades semánticas y expresivas aparecen representadas.

Competencia fonológica

Como ya dijéramos, el *MECR* se refiere a esta competencia como la capacidad de articulación del discurso hablado, inherente a la comunicación oral y por tanto relevante en la adquisición y uso de una lengua. Cabe señalar que, en la formación de formadores, en particular en los primeros años, entendemos que la competencia fonológica meta no es necesariamente la consecución de

una pronunciación semejante a la del hablante nativo sino de una que permita la inteligibilidad y la comunicación fluida que pueda ampliarse en los últimos años en una competencia fonético-fonológica que incluya el dominio de variaciones diatópicas, diafásicas y diastráticas.

Sin lugar a duda, la construcción de esta competencia se relaciona primordialmente con la cantidad de exposición al input nativo que, en entornos formales de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, puede implementarse y sistematizarse de muy variadas formas. Sin embargo, entendemos que el desarrollo de la competencia perceptiva y discriminativo-auditiva así como la construcción de la competencia ortoépica se corresponden con el progreso de la competencia fonológica y es lo que pretendemos mostrar con la investigación realizada.

Descripción del corpus y metodología de trabajo

El análisis que presentamos se realizó sobre un corpus constituido por dictados y transcripciones fonéticas pertenecientes a un grupo testigo de doce alumnos de la cátedra de *Fonética y Fonología Francesas 1* de la FaH-CE-UNLP, de los cuales dos eran hablantes nativos. Se constituyó un muestreo de dos dictados y dos transcripciones de cada uno de los tres períodos que se consideraron: comienzo, mitad y final del ciclo lectivo. Los dictados y transcripciones correspondientes al primer período contienen oraciones y los del segundo y tercer período, textos de 100 palabras cada uno aproximadamente. Por otra parte, se tomaron las grabaciones de 2 lecturas y de una entrevista de 5 preguntas para dejar registro de la producción oral espontánea dirigida de cada alumno en cada uno de los periodos que se mencionan.

| | Dictados fonéticos | | | Transcripciones fonéticas | | | Producciones orales | | |
|----------|--------------------|----------|----------|---------------------------|----------|----------|---------------------|----------|----------|
| | 1.º P | 2.º P | 3.º P | 1.º P | 2.º P | 3.º P | 1.º P | 2.º P | 3.º P |
| Alumno 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|------------------|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|
| Alumno 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 11* | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Alumno 12* | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Total | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 36 | 36 | 36 |
| | 72 | | | 72 | | | 108 | | |
| *Alumnos nativos | | | | | | | | | |

Tabla 1. Descripción del corpus.

Una vez constituido el corpus –que llevó mucho tiempo de trabajo, ya que teníamos alumnos que tomábamos como testigo, pero que no terminaban el ciclo lectivo– determinamos las problemáticas segmentales que serían analizadas en función de las interferencias más habituales de los hispanófonos. Así, seleccionamos para una primera etapa de estudio:

- La confusión segmento sonoro/sordo: [s/z] [ʒ/ʒ]
- La confusión [u/y]
- La confusión [ã/ẽ]
- La confusión vocal oral/vocal oral o nasal
- La confusión [e/ə]

Los fonólogos sostienen que los errores en la pronunciación y percepción de una LE se deben en gran medida a que la lengua nativa actúa como un filtro de los nuevos sonidos que deben pasar por nuestro sistema fonológico: los errores se producirían porque esta criba no se adapta al sistema de la LE. Así, el Análisis Contrastivo consideró que podrían predecirse errores a partir de la comparación de los sistemas fonológicos de la lengua nativa y la LE. Posteriormente se comprobó que la interferencia de la L1 no explicaba todos los errores, además de verificarse que muchas producciones incorrectas se debían a procesos fonológicos de la adquisición de la L2 semejantes a los del desarrollo del lenguaje del niño.

En este trabajo, presentaremos los resultados del análisis de la confusión en la oposición segmento sonoro/sordo /s/z/ en contextos en que el segmento

/z/ corresponde a la grafía vocal+s+vocal (por ejemplo, *maison*), incluyendo el caso de ligazones (por ejemplo, *les amis*). Estas confusiones se consideraron como *errores de transferencia* de la L1.

También se analizaron los casos de sonorizaciones en contextos donde no debieran producirse como el caso del comienzo de palabra correspondiente a la grafía S- (por ejemplo, *sauvage*) o en el de las grafías vocal+ss+vocal, c+e, c+i, t+i, ç+vocal, consonante + s. Estas confusiones fueron consideradas como *errores de proceso* por tratarse de generalizaciones indebidas que no corresponden a un fonema existente en la L1.

En el caso de nuestros alumnos, se introducen en el FLE a través de la escritura y, por lógica, tienen tendencia a pronunciar con su L1 la L2, influidos por la ortografía y pronunciación de su propia lengua. Es así que respecto de la oposición /s/z/, nuestros alumnos suelen cometer errores de transferencia y de proceso, generalizaciones incorrectas de reglas.

En los dictados fonéticos se contabilizaron 53 ocurrencias de posibles errores de transferencia, en las transcripciones 60 y en lecturas 70 según la siguiente distribución:

| | Dictados fonéticos | | | | | | Transcripciones fonéticas | | | | | | Producciones orales | | | | | |
|-----------------------|--------------------|----|-------|----|-------|----|---------------------------|----|-------|----|-------|----|---------------------|----|-------|----|-------|----|
| | 1.º P | | 2.º P | | 3.º P | | 1.º P | | 2.º P | | 3.º P | | 1.º P | | 2.º P | | 3.º P | |
| Número de ocurrencias | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| | | 9 | 8 | 11 | 6 | 12 | 7 | 10 | 9 | 8 | 12 | 9 | 12 | 10 | 11 | 14 | 10 | 11 |
| Totales | 17 | | 17 | | 19 | | 19 | | 20 | | 21 | | 21 | | 24 | | 25 | |
| | 53 | | | | | | 60 | | | | | | 70 | | | | | |

Tabla 2. Posibles errores de transferencia.

Por otra parte, se contabilizaron 119 posibles errores de proceso en los dictados, 126 en las transcripciones y 129 en los textos para lectura, según se muestra en la tabla:

| | Dictados fonéticos | | | | | | Transcripciones fonéticas | | | | | | Producciones orales | | | | | |
|-----------------------|--------------------|----|-------|----|-------|----|---------------------------|----|-------|----|-------|----|---------------------|----|-------|----|-------|----|
| | 1.º P | | 2.º P | | 3.º P | | 1.º P | | 2.º P | | 3.º P | | 1.º P | | 2.º P | | 3.º P | |
| Número de ocurrencias | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | D1 | D2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| | | 18 | 20 | 19 | 21 | 19 | 22 | 24 | 19 | 18 | 22 | 21 | 22 | 25 | 22 | 21 | 18 | 25 |
| Totales | 38 | | 40 | | 41 | | 43 | | 40 | | 43 | | 47 | | 39 | | 43 | |
| | 119 | | | | | | 126 | | | | | | 129 | | | | | |

Tabla 3. Posibles errores de proceso.

Finalmente se analizaron los documentos del corpus y se contabilizaron los errores efectivos de los alumnos, organizándolos en tablas diacrónicas por número de errores y, como se observa a continuación en las tablas 5 y 6, por porcentaje:

| | Dictados fonéticos | | | Transcripciones fonéticas | | | Producciones orales | | | P.Esp. |
|------------------|--------------------|-------|-------|---------------------------|-------|-------|---------------------|-------|-------|--------|
| | 1.º P | 2.º P | 3.º P | 1.º P | 2.º P | 3.º P | 1.º P | 2.º P | 3.º P | |
| Posibles errores | 17 | 17 | 19 | 19 | 20 | 21 | 21 | 24 | 22 | |
| TOTAL | 53 | | | 60 | | | 67 | | | |
| | % | | | % | | | % | | | |
| Alumno 1 | 94 | 59 | 47 | 79 | 35 | 24 | 86 | 37,5 | 22 | 30 |
| Alumno 2 | 77 | 53 | 16 | 74 | 25 | 21 | 71 | 42 | 18 | 23 |
| Alumno 3 | 76,5 | 59 | 5 | 74 | 35 | 14 | 76 | 29 | 5 | 10 |
| Alumno 4 | 65 | 53 | 16 | 58 | 30 | 24 | 71 | 33 | 14 | 20 |
| Alumno 5 | 65 | 53 | 10 | 63 | 10 | 14 | 57 | 25 | 9 | 11 |
| Alumno 6 | 65 | 47 | 10 | 47 | 20 | 10 | 71 | 29 | 9 | 13 |
| Alumno 7 | 53 | 35 | 5 | 47 | 15 | 0 | 57 | 21 | 9 | 9 |
| Alumno 8 | 47 | 41 | 10 | 36 | 10 | 5 | 71 | 17 | 9 | 14 |
| Alumno 9 | 53 | 29 | 0 | 37 | 5 | 10 | 57 | 12,5 | 9 | 10 |
| Alumno 10 | 47 | 18 | 5 | 32 | 15 | 5 | 52 | 12,5 | 8 | 8 |
| Alumno 11* | 18 | 6 | 0 | 20 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Alumno 12* | 23 | 6 | 0 | 10 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Alumnos nativos

Tabla 5. Porcentaje de errores de transferencia por alumno. Distribución diacrónica.

| | Dictados fonéticos | | | Transcripciones fonéticas | | | Producciones orales | | | P Esp. |
|------------------|--------------------|----------|----------|---------------------------|----------|----------|---------------------|----------|----------|--------|
| | 1.º P | 2.º P | 3.º P | 1.º P | 2.º P | 3.º P | 1.º P | 2.º P | 3.º P | |
| Posibles errores | 38 | 40 | 41 | 43 | 40 | 43 | 47 | 39 | 43 | |
| Total | 119 | | | 126 | | | 129 | | | |
| | % | | | % | | | % | | | |
| Alumno 1 | 54 | 30 | 12 | 49 | 20 | 14 | 47 | 30 | 14 | 15 |
| Alumno 2 | 49 | 11 | 10 | 35 | 14 | 7 | 42 | 16 | 9 | 13 |
| Alumno 3 | 43 | 10 | 5 | 40 | 12 | 4 | 38 | 18 | 5 | 7 |
| Alumno 4 | 30 | 7 | 4 | 28 | 7 | 4 | 24 | 10 | 3 | 6 |
| Alumno 5 | 28 | 6 | 3 | 21 | 5 | 2 | 27 | 7 | 5 | 5 |
| Alumno 6 | 30 | 4 | 2 | 21 | 3 | 2 | 23 | 8 | 3 | 4 |
| Alumno 7 | 20 | 3 | 2 | 18 | 5 | 0 | 17 | 5 | 0 | 2 |
| Alumno 8 | 21 | 3 | 1 | 16 | 2 | 0 | 15 | 5 | 0 | 3 |
| Alumno 9 | 18 | 3 | 0 | 8 | 5 | 2 | 15 | 5 | 3 | 3 |
| Alumno 10 | 17 | 3 | 1 | 12 | 5 | 0 | 15 | 5 | 0 | 2 |
| Alumno 11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Alumno 12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabla 6. Porcentaje de errores de proceso por alumno. Distribución diacrónica.

Algunas consideraciones acerca de los valores resultantes y la etiología de los errores

Huelga decir que no es realista esperar resultados similares en todos los aprendices expuestos a un mismo tipo de aprendizaje, sin embargo, la lectura del análisis cuantitativo permite visualizar algunas tendencias generalizadas.

Resulta revelador en principio que a medida que disminuyen los errores de percepción y discriminación auditiva, progresa la competencia ortoépica y mejora la competencia fonológica. Esto indicaría que las competencias están efectivamente relacionadas. No aparece ningún caso en que una competencia se vea amesetada, con un alto índice de errores, pero que las otras dos progresen.

El análisis de los alumnos nativos deja ver que los errores cometidos al comienzo pueden tener que ver también con el dominio del AFI ya que son alumnos que no cometen errores en la competencia fonológica y sin embargo cometen un mínimo de errores en dictado y transcripción en el primer período, hecho que probablemente también se replique en el resto de los alumnos.

Respecto de los dos tipos de errores, de transferencia y de proceso, puede visualizarse en general que, en la primera etapa de aprendizaje, hay mayoría de errores de transferencia, pero también un número elevado de errores de proceso. Luego, los errores de proceso bajan drásticamente su porcentaje de realización hasta desaparecer en muchos casos; pero los errores de transferencia, aunque en porcentaje menor al inicial, persisten en todos los casos. En los errores de proceso de los dictados fonéticos, la competencia ortográfica del alumno juega también un papel importante, ya que muchas de las generalizaciones erróneas se deben a un desconocimiento de la grafía del lexema. Es por ello que el trabajo posdictado, en el que el alumno debe codificar en grafía el dictado fonético ya corregido, se vuelve un ejercicio ineludible.

Por otra parte, resulta también notoria y esperable la diferencia en la incidencia de errores producidos en la lectura en voz alta y en el discurso oral espontáneo. Aun mejorando la competencia discriminativa y la ortoépica, hay un margen de errores de transferencia que continúan en el discurso oral espontáneo en un porcentaje mayor al que persiste en la lectura en voz alta. Entendemos que sólo la práctica sistemática en el tiempo terminará de perfeccionarlos.

Reflexiones finales

Como docentes, creemos que, para seguir progresando en la didáctica de las lenguas extranjeras en contextos de enseñanza y aprendizaje formales es imprescindible mejorar los resultados en el dominio de las habilidades orales. Estamos convencidas de que, para alcanzar mejores resultados en la lengua oral, considerada tanto desde la producción como desde la percepción, debemos replantearnos todas las herramientas implicadas en la enseñanza de la pronunciación y hacer un uso inteligente y congruente de ellas. Entendemos que el *input* sonoro al que estén sometidos los alumnos (la inmersión fónica) y la reflexión metafónica conducente a la construcción de su competencia ortoépica son pilares fundamentales para la adquisición de la competencia

fonológica. Creemos entonces que los recursos analizados, que implican una escucha atenta y numerosos procesos mentales asociativos, son además herramientas fundamentales para el seguimiento del proceso de adquisición de la fonología de una LE, del progreso que se produce en la interlengua fónica de los aprendientes. Es allí que el dictado y la transcripción fonética cobran su mayor valor como recursos didácticos para los docentes y alumnos.

Proponemos así el dictado y la transcripción fonética como indicadores que visibilizan etapas dentro del proceso de la construcción de la interlengua fónica de los alumnos. Es en este sentido que el trabajo posdictado cobra una importancia relevante tanto para el docente como para el alumno. Respecto del docente, analizar los dictados y transcripciones de nuestros alumnos en vistas a pensar nuestras futuras intervenciones prácticas, respetando tiempos de aprendizaje y buscando que los alumnos tengan un papel activo en ese proceso de adquisición, favoreciendo su reflexión metafónica. Respecto de los alumnos, será fundamental enseñarles a trabajar con sus producciones en AFI ya corregidas por el profesor; orientarlos en el análisis de sus propios errores, para comprender el estadio de su interlengua fónica y tomar así conciencia de sus necesidades particulares de práctica y propiciar el aprendizaje autogestionado.

Finalmente, entendemos que una instrucción formal que contribuya a la ejercitación y construcción de la competencia discriminativa y ortoépica no puede sino favorecer la cimentación de la competencia fonológica. El dictado y la transcripción fonética son sólo algunas de las tantas herramientas que pueden contribuir en el nivel superior a la construcción de la competencia fonológica de nuestros alumnos, y merecen ocupar un espacio en nuestras prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Revista Phonica, 1*, Barcelona: Laboratori de Fonètica Aplicada – LFA.
- Bartolí Rigol, M. (2015). Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. *Cauce, 38*, 17-34.
- Champagne-Muzar, C. y Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: Clé international.
- Rost, M. (1991). *Listening in Action*. Londres: Prentice Hall International

Lobato Beneyto, T. (2004). Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/15_lobato.pdf