

**Desafíos de la correspondencia grafema-fonema del francés:
percepciones de los aprendientes durante sus primeras horas
de aprendizaje**

*Challenges the grapheme-phoneme correspondence of French:
learners' perceptions during their initial hours of learning*

Béatrice Blin

Universidad Nacional Autónoma de México, México

beatriceblin@posteo.net

Jessou Jandette Torres

Universidad Nacional Autónoma de México, México

jessoudjt@enallt.unam.mx

María Eugenia Quezada Salazar

Universidad Nacional Autónoma de México, México

mquezada@enallt.unam.mx

Original recibido: 29/09/2022

Dictamen enviado: 22/12/2022

Acceptado: 07/02/2023

Resumen

En este artículo se presenta una problemática poco estudiada en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras y más específicamente en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del francés en México: la correspondencia grafema-fonema. Primero, recordaremos las especificidades del francés, lengua opaca. Después, tomando en cuenta el lugar que ocupa la lengua escrita en el aprendizaje de nivel A1, explicaremos por qué estudiar este fenómeno es relevante. Enseguida, abordaremos cómo es presentada esta problemática en las primeras lecciones de los manuales de lengua. Finalmente, daremos a conocer los resultados de una investigación exploratoria, realizada a partir de la técnica de entrevista cuyo objetivo es indagar las percepciones de los aprendientes frente a esta particularidad lingüística.

Palabras clave: aprendizaje de idiomas, conciencia grafo-fonológica, ortografía, pronunciación

Abstract

This article presents a seldomly addressed problem in the framework of foreign language teaching, specifically in the framework of teaching and learning French in Mexico: the grapheme-phoneme correspondence. First, we will touch upon the specificities of French, an opaque language. Afterwards, taking the place that written language occupies in A1 level learning into account, we will explain why the study of this phenomenon is relevant. Subsequently, we will address how this problem is presented in the first lessons of language teaching books. Finally, we will tender the results of an exploratory research which was carried out by means of interviews, a technique whose objective is to explore the learners' perceptions of this linguistic particularity.

Keywords: *French, grapho-phonological awareness, language learning, orthography, pronunciation*

Introducción

La escritura alfabética suele pensarse como un sistema de signos que representa sonidos, como lo narra de manera poética uno de los personajes de *Trilogía de Mozambique*: “todo eso parecen dibujos, pero dentro de las letras están las voces. Cada página es una caja infinita de voces. Cuando leemos no somos el ojo; somos el oído” (Couto, 2018, p. 290). Sin embargo, sabemos que existen muy pocas escrituras que se apegan al sistema fonético de la lengua; de esta manera, para ser el oído y tener acceso a esta hermosa cajita de voces, el lector tiene que decodificar un gran número de combinaciones y para lograrlo tiene que llevar a cabo un aprendizaje formal para la adquisición de habilidades de lectoescritura. En lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con un público adulto, este objetivo suele ser desatendido; especialmente cuando se trata de lenguas romances como el español y el francés que comparten una escritura alfabética. En efecto, por las características lingüísticas comunes que tienen ambos idiomas, un aprendiente de francés en México puede entender muy rápidamente el sentido de un texto de nivel A1 pero no puede leerlo en voz alta de manera adecuada, lo que representa un obstáculo en su proceso de aprendizaje.

En este artículo el interés está centrado en la problemática de la correspondencia grafema-fonema. Se comenzará por abordar las especificidades del francés como lengua opaca frente a la transparencia del español. Después, se analizará cómo se presenta esta problemática en los materiales que se usan en el salón de clases durante las primeras horas del aprendizaje del francés, particularmente en las lecciones iniciales de los manuales de lengua. Finalmente, se presentarán

algunos hallazgos de un estudio exploratorio a propósito de las percepciones de los aprendientes sobre el sistema ortográfico del francés.

Aspectos lingüísticos: transparencia y opacidad de los sistemas ortográficos del español y del francés

El español y el francés se escriben con el alfabeto latino; sin embargo, difieren en cuanto a la correspondencia entre la forma escrita y la lengua oral. Así, se considera que el español pertenece al grupo de lenguas que tiene una ortografía transparente, como el finés y el italiano; y el francés al que tiene una ortografía opaca, como el inglés (Seymour, Aro y Erskine, 2003).

En el caso del primer grupo, las correspondencias entre las formas escritas y las formas orales suelen ser regulares y claras. Por ejemplo, en la palabra *carta*, observamos cinco letras que transcriben exactamente cinco sonidos /karta/; la correspondencia letra-sonido es unívoca. No obstante, aunque el español cuenta con un sistema ortográfico transparente, para el español de México vale matizar esta afirmación y mencionar los estudios de Leal, Matute y Zarabozo (2005) que confirman en este aspecto “la baja transparencia en la relación fonema-grafema” (p. 143) y subrayan que la univocidad se da sobre todo en la lectura, en el caso del dictado el fenómeno es menos marcado como se observa a continuación, en la Figura 1, con el fonema /b/.

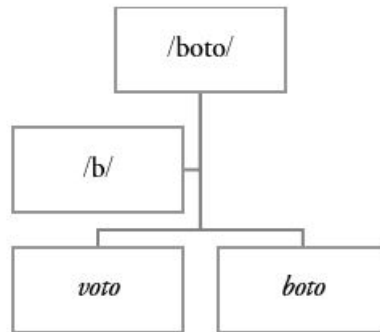


Figura 1. El fonema /b/. Elaboración propia.

De esta manera, un aprendiente del español de México podrá leer en voz alta, sin posibilidad de equivocación, las palabras que contienen las letras *v* y *b* sin ninguna dificultad, dado que estas dos letras siempre transcriben únicamente el fonema /b/. Sin embargo, al momento de escribir, podría llegar a equivocarse y cometer errores de ortografía, dado que conocer la forma oral de las palabras no le permitirá saber si el fonema /b/ transcribe la letra *b* o *v*.

Ahora bien, el francés pertenece al grupo de lenguas cuya ortografía es calificada como opaca y se reconoce como una de las más difíciles del mundo (Fayol, 2003). Más que un sistema de escritura, Catach (1973) lo describe como un plurisistema complejo cuyos grafemas pueden transcribir sonidos (sistema fonográfico) o solo indicar sentidos (sistema semiográfico) tomando en cuenta la composición del grafema, su función y su lugar en la palabra. Tres grandes categorías de grafemas sostienen dicho plurisistema: los fonogramas, los morfogramas y los logogramas. Los fonogramas son grafemas que transcriben fonemas, *je* transcribe la palabra /ʒə/ ('yo'). Existen dos tipos de morfogramas, los que nada más representan sentido y no transcriben sonido como *ent* en *parlent* /parl/ ('hablan') y los que representen sentido y transcriben sonido como *ai* en *parlaient* /parlɛ/ ('hablaban'), llamados morfonogramas. Los logogramas lexicales o gramaticales tienen una función distintiva, sirven para diferenciar los homófonos heterógrafos y heterosémicos como *compte* /kɔ̃t/ ('cuenta') y *conte* /kɔ̃t/ ('cuento'); es decir, las palabras que se pronuncian de manera idéntica pero que tienen una ortografía y un significado diferentes (Pérez, 2014).

A este plurisistema complejo, hay que añadirle la ubicación del grafema (ya sea un grafema, un dígrafo o un trígrafo) en la palabra o en la frase; de esta manera, el grafema *d* transcribe el sonido /d/ excepto al final de una palabra: *date* /dat/ ('fecha'), *nord* /nɔʀ/ ('norte').

Entonces, retomando la metáfora formulada por Catach, el lector del francés puede compararse con una computadora que tiene que realizar una serie de operaciones lógicas para interpretar los grafemas y conseguir leer una palabra en voz alta. A continuación, en la Figura 2, se ilustran estas operaciones con las grafías *-ent*.

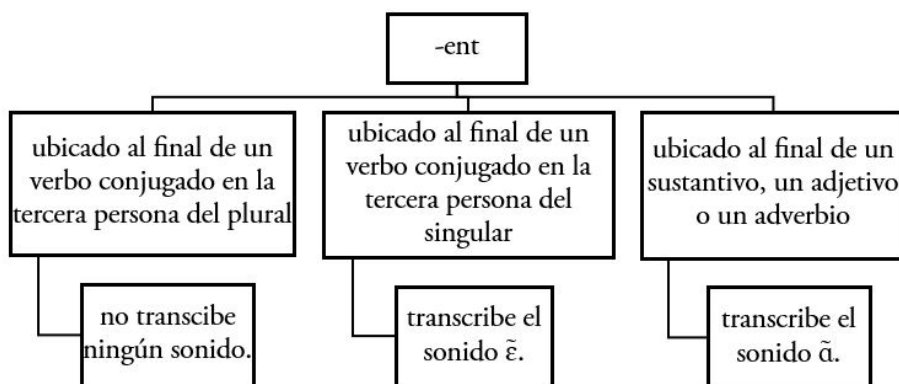


Figura 2. Grafía *-ent*. Elaboración propia.

En consecuencia, al estudiar francés, un aprendiente hispanófono, a pesar de estar acostumbrado a leer y escribir con el alfabeto latino, enfrentará dificultades a la hora de intentar pronunciar en voz alta las palabras que ve escritas. Por ejemplo, como lo reporta Detey: “la perception de la lettre *r* chez les apprenants hispanophones (...) entrainera automatiquement l’activation du phonème correspondant en LM, différent (...) du phonème /r/ en français, en particulier en termes de réalisation phonétique” (2005, p. 40).¹ Otro ejemplo, en relación con el número de fonemas, es el siguiente: mientras que en español la palabra *importante*, de diez letras, transcribe diez sonidos, la palabra *importante*, en francés, consta también de diez letras, pero solo transcribe siete fonemas: /ẽpɔ̃ʁtã/. Para ir más allá de una palabra aislada, tomemos el siguiente ejemplo que puede ser común desde el inicio del aprendizaje: *Je parle espagnol* (‘hablo español’). En esta frase vemos que hay tres letras *e*; la primera es un fonograma y transcribe el fonema /ə/, la segunda es un morfograma que representa sentido y no transcribe sonido, y la tercera, al igual que la primera, es un fonograma pero por su ubicación al inicio de una palabra seguida de una *s* transcribe el fonema /ɛ/ y no el fonema /ə/. Al inicio del aprendizaje, una frase tan corta y común se vuelve un reto de decodificación para el aprendiente.

Dada la complejidad de esta relación grafía-fonía, característica del francés, resulta relevante analizar de qué manera se aborda este aspecto lingüístico en los materiales de enseñanza y aprendizaje del francés.

Aspectos didácticos: materiales y muestras de lengua

Hoy en día, aunque existen distintos métodos de enseñanza, hay un determinado consenso acerca del aprendizaje de una lengua en el sentido de que “debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza” (Consejo de Europa, 2020, p. 38). De esta forma, desde las primeras horas de estudio, se diseñan escenarios pedagógicos que suelen proponer actividades o tareas para que los aprendientes hablen, interactúen, lean y escriban en la lengua meta. Para llevar a cabo dichas actividades o tareas, los materiales utilizados son diversos y variados, y se acostumbra clasificarlos en dos categorías: “artifacts especially designed to facilitate language learning (e.g., textbooks, dictionaries, or computer games)

¹ La precepción de la letra *r* que tienen los aprendientes hispanófonos (...) provocará automáticamente la activación del fonema correspondiente en L1, diferente (...) del fonema /r/ en francés, en particular en términos de realización fonética. Traducción de las autoras..

or (...) authentic sources of “information” and experience (e.g., films, manuals, novels, mobile phones)” (Tomlinson, 2018, párr. 1).² Asimismo, tanto si son auténticos como si son creados específicamente para fines didácticos, dichos materiales tienen las siguientes características en relación con la lengua hablada y la lengua escrita:

- Proponen únicamente una muestra de la lengua oral como, por ejemplo, las películas, series y canciones;
- ofrecen nada más una muestra de la lengua escrita, como los libros y artículos impresos;
- contienen muestras de la lengua escrita y de la lengua oral, por ejemplo, libros de texto y recursos multimedia, ya sean diccionarios, e-book, páginas internet, etc.

Desde el auge del enfoque comunicativo y más adelante con el acceso amplio a materiales multimedia, los que dominan en el marco de la didáctica del francés en México son los últimos. Así, el *input* escrito y el *input* oral van de la mano desde las primeras horas de clase y los aprendientes, desde el inicio de su aprendizaje, tienen que llevar a cabo operaciones de decodificación complejas para establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas del francés. Sin embargo, este fenómeno suele ser ignorado, o por lo menos subestimado, en el campo de la didáctica del francés. En efecto, en los libros de texto, no hay explicaciones lingüísticas que cubran este aspecto o son muy escasas, por ejemplo: “on ne prononce généralement pas le *e* final des mots (...) on ne prononce généralement pas la dernière consonne des mots” (Cocton, Heu, Alcaraz, Duplex y Ripaud, 2014, p. 28),³ explicaciones que ayudan muy poco a los aprendientes, debido a la complejidad del plurisistema del francés.

Al observar las muestras de lengua escrita de la primera página de la unidad 0 del libro de texto *Saison 1* (Cocton *et al.*, 2014), de 41 palabras,⁴ es posible constatar que las 5 vocales del francés presentes en la primera página del libro

² Objetos especialmente diseñados para facilitar el aprendizaje de lenguas (p. ej., libros de texto, diccionarios o juegos de computadora) o (...) fuentes auténticas de información y experiencia (p. ej., películas, manuales, novelas, teléfonos móviles). Traducción de las autoras.

³ Generalmente, no se pronuncia la *e* (...) generalmente, no se pronuncia la última consonante de las palabras. Traducción de las autoras.

⁴ Las primeras páginas de las unidades 0 y 1 de los libros de texto para la enseñanza del FLE utilizados en México suelen contener entre 100 y 250 palabras.

ofrecen 25 decodificaciones diferentes,⁵ en función de su combinación con otras letras y de su lugar en la palabra, como se puede observar en la Tabla 1.

TABLA 1. CORRESPONDENCIAS GRAFEMAS-FONEMAS PRESENTES EN LA UNIDAD 0.

VOCALES			
LETRAS	COMBINACIONES DE LETRAS	FONEMAS	PALABRAS
a	a	a	regar <u>de</u> z, la, sa <u>lue</u> r, cha <u>que</u> , dia <u>log</u> ue, commu <u>nic</u> ation
	an	ã	Fr <u>an</u> ce, en <u>ch</u> anté, correspo <u>nd</u> ant, da <u>ns</u>
e		ə	le, rel <u>ie</u> z, bien <u>ve</u> nu
	e	sin sonido	Fr <u>an</u> ce, cultu <u>re</u> , cha <u>que</u> , ex <u>em</u> ple, dia <u>log</u> ue, comm <u>e</u>
	é	e	en <u>ch</u> anté, vid <u>éo</u>
	eu	ø	lie <u>u</u>
	es	E	ce <u>s</u>
	es	ɛs	correspo <u>nd</u> ant
	ez	e	ren <u>de</u> z, retrou <u>ve</u> z, rel <u>ie</u> z, regar <u>de</u> z
	et	e	et
	-er	e	salu <u>er</u>
	ex	ɛgz	ex <u>em</u> ple
	en	ã	en, ren <u>de</u> z, en <u>ch</u> anté, monum <u>en</u> ts
	em	ã	ex <u>em</u> ple
(i)en	ẽ	bien <u>ve</u> nu	
i	i	i	vid <u>éo</u> , commu <u>nic</u> ation
	i	j	bien <u>ve</u> nu, lie <u>u</u> , rel <u>ie</u> z, commu <u>nic</u> ation
o	o	o	vid <u>éo</u> , monum <u>en</u> ts, ph <u>ot</u> o, dia <u>log</u> ue, comm <u>e</u> , commu <u>nic</u> ation
	on	õ	correspo <u>nd</u> ant, commu <u>nic</u> ation
	ou	u	vo <u>s</u> , retrou <u>ve</u> z, pou <u>r</u>
	oin	wẽ	po <u>in</u> t
u	u	y	bien <u>ve</u> nu, monum <u>en</u> ts, commu <u>nic</u> ation, cultu <u>re</u>
	u	ɥ	salu <u>er</u>
	(g)u q(u)	sin sonido	dia <u>log</u> ue, cha <u>que</u>

Para realizar estas 25 decodificaciones, un aprendiente debe, primero, tomar en cuenta la ubicación de la letra en la palabra (principio o final de una palabra); luego, observar las letras que la preceden o las que le siguen; después, reconocer la

⁵ Se comparten los resultados de un estudio realizado en el marco del Proyecto UNAM PAPIME PE401220 sobre las Unidades 0 de libros de texto para el aprendizaje del francés utilizados en México. Se trata de un corto estudio exploratorio que confirma que la complejidad de la correspondencia grafema-fonema está presente desde el inicio del aprendizaje.

función de la letra o del grupo de letras; y, finalmente, realizar una silabación de la palabra oral, como se ilustra a continuación con la palabra *exemple* ('ejemplo'), presente en la Tabla 2:

TABLA 2. EJEMPLO DE PROCESO DE DECODIFICACIÓN.

PALABRA	DECODIFICACIÓN
exemple	<i>e</i> al inicio de una palabra y seguida de <i>x</i> transcribe el sonido <i>ε</i>
exemple	<i>em</i> seguidas de una consonante (excepto <i>m</i> o <i>n</i>) transcriben el sonido <i>ẽ</i>
exemple	<i>e</i> al final de una palabra de más de dos letras no transcribe ningún sonido
ε.gzã.pl	silabación de la palabra

Se puede comprobar entonces la existencia de un *input* escrito, presente desde las primeras horas del aprendizaje, que sirve para: dar instrucciones, tomar apuntes, dar explicaciones lingüísticas, memorizar léxico, etc. Es decir, se utiliza la lengua escrita para la enseñanza y el aprendizaje de todas las competencias comunicativas de la lengua. Como señala Detey (2005), tomando en cuenta la cultura educativa de los aprendientes, así como el lugar que ocupa la lengua escrita en nuestra sociedad, pensamos que no se puede prescindir de la lengua escrita desde las primeras horas de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de la enseñanza-aprendizaje del francés oral, al tratarse de un plurisistema lingüístico complejo, diferente del español, resulta necesario tomar en cuenta tanto la influencia del sistema ortográfico en la pronunciación como del sistema de la escritura del español.

Así pues, al observar, por una parte, la complejidad del proceso de decodificación y la escasa atención que prestan los libros de texto a dicho fenómeno y, por otra parte, la ausencia de investigación en relación con la manera como los aprendientes mexicanos ponen en marcha estrategias para lograr establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas del francés, nos interesa explorar la percepción de los aprendientes principiantes sobre dicho fenómeno con el fin de implementar intervenciones didácticas que faciliten el aprendizaje de la correspondencia grafía-fonía.

Metodología

A continuación, se presentan los resultados de una investigación exploratoria en la que se aplicó la técnica de la entrevista a aprendientes de dos grupos de nivel principiante de francés de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT). El objetivo de este estudio preliminar fue indagar las percepciones de los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema del francés.

Objeto de estudio

Tomando en cuenta la complejidad del sistema de escritura del francés y el hecho de que en el marco de la enseñanza del francés como lengua extranjera no está implementada una enseñanza explícita y sistemática de la correspondencia grafema-fonema, el interés central consistió en explorar las percepciones que tienen los aprendientes sobre el sistema ortográfico del francés durante sus primeras horas de aprendizaje.

Tipo de investigación

Como primera aproximación a esta temática, se llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio, que permitió examinar un fenómeno poco estudiado, con el fin de identificar categorías de análisis que preparen el terreno para un estudio de mayor alcance (Hernández Sampieri, 2014). El presente estudio, que sigue un enfoque cualitativo, se realizó a través de entrevistas semiestructuradas en un grupo focal, para poder explorar los conocimientos y las experiencias de los participantes en un ambiente de interacción (Dornyei, 2007). En efecto, al trabajar con grupos focales, se buscaba facilitar la discusión y generar una dinámica de conversación propicia para el intercambio de ideas.

Participantes

El estudio se realizó en dos grupos de francés de nivel principiante, durante las primeras cuatro semanas de clases; es decir, antes de completar 30 horas de aprendizaje. Al momento de realizar la exploración, las clases se impartieron en la modalidad a distancia, alternando la comunicación síncrona por videoconferencia con el trabajo asíncrono en una plataforma en línea. El universo de estudio lo formaron 16 estudiantes universitarios, 9 mujeres y 7 hombres, de entre 19 y 27 años. Los participantes provenían de las diferentes licenciaturas e ingenierías que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en las facultades y escuelas de Ciudad Universitaria. Para la mayoría de los entrevistados, el inglés era la primera lengua extranjera que habían estudiado antes del francés.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron por videoconferencia y se aplicaron en grupos de 3 participantes por sesión. Se grabaron seis sesiones de entre 20 y 30 minutos, que posteriormente fueron transcritas para su análisis.

Las preguntas que guiaron las entrevistas estaban orientadas hacia la percepción de la correspondencia grafema-fonema. Durante la primera parte de las

entrevistas se indagó acerca de los momentos en que los aprendientes debían pronunciar en voz alta una palabra que veían escrita; los obstáculos a los que se habían enfrentado; cómo se habían sentido en esas ocasiones y sobre ejemplos concretos de palabras en las que hubieran identificado dificultades de pronunciación. Enseguida, se mostró a los entrevistados algunas imágenes humorísticas alusivas a la diferencia entre lo que aparece escrito y lo que se lee en voz alta en francés, y se les invitó a compartir sus impresiones al respecto. Para completar la exploración, en la parte final de la entrevista se pidió a los aprendientes que compartieran las estrategias que aplican para hacer frente a las dificultades encontradas.

Método de análisis de la información

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el método inductivo. Según Blais y Martineau (2006) dicho método es definido como un conjunto de procedimientos sistemáticos que permiten tratar datos de tipo cualitativo en las siguientes etapas:

- Condensación de los datos brutos en un formato resumido: transcripción de las entrevistas en un formato común;
- establecimiento de vínculos entre los objetivos de la investigación y las categorías resultantes de los datos brutos: a partir del análisis detallado de las transcripciones se identificaron categorías preliminares;
- desarrollo de un marco de referencia a partir de las nuevas categorías emergentes.

Así, se fueron aclarando y especificando las categorías mediante un trabajo analítico interpretativo. A continuación, se presentan los principales resultados.

Resultados y discusión

Ante todo, se subraya que la lectura del corpus muestra que todos los aprendientes coinciden en cuanto a las percepciones que tienen de la grafémica del francés; aunque vale la pena especificar que, mientras que para unos representa una fuente de frustración y angustia, para otros resulta algo más bien curioso y divertido.

Primero, se expondrán los resultados de nuestro análisis a partir de las categorías identificadas. Luego, describiremos las estrategias que los aprendientes utilizan para hacer frente a las dificultades encontradas durante el proceso de aprendizaje de la relación grafía-fonía del francés.

El español: las letras tienen sonidos

Los aprendientes describen el español como una lengua cuyas correspondencias entre las formas escritas y las formas orales suelen ser regulares, como se observa en el siguiente ejemplo:

- (1) no podemos pronunciar cada palabra/ digo/ cada letra de cada palabra/ no↑/ en/ no↑ el francés, por las reglas que existen en el idioma o por la manera en que es el idioma **no como en el español/** que **usualmente/** cada/ o sea/ **cada letra** que está en cada palabra **tiene un sonido**

En el ejemplo (1), para describir el sistema ortográfico del francés, el informante opone el español con el francés haciendo notar que en español “usualmente (...) cada letra (...) tiene un sonido”; así, evoca la característica principal de una ortografía transparente. El informante percibe que una letra produce un sonido y no que la escritura del francés sea una copia más o menos lograda de la lengua oral.

Otro aspecto relevante es que los aprendientes están muy conscientes de la influencia del sistema de escritura del español en cuanto a la correspondencia grafema-fonema sobre su pronunciación en francés, como se observa en los ejemplos (2) y (3).

- (2) o sea/ estamos como ya con **con el cerebro grabado** para que pronunciemos/o en mi caso/ no sé si suceda con las demás personas/ **para que pronunciemos todo lo que vemos**
- (3) **mi cerebro automáticamente** dice/no, pues **pronúncialo como lo veas/** pero pues no es así

En el ejemplo (2) el aprendiente se refiere a su “cerebro grabado” y en el ejemplo (3), otro aprendiente al “cerebro automáticamente” para expresar los automatismos que adquirieron, en español, en relación con la correspondencia grafema-fonema al momento de leer en voz alta un texto escrito.

Esta primera categoría “El español: las letras tienen sonidos” nos ayuda a entender la percepción que tienen los aprendientes sobre las dos lenguas romances de su repertorio lingüístico. Lo anterior muestra que los estudiantes son conscientes de que el español y el francés difieren con relación a la correspondencia grafía-fonía. Por otra parte, señalan que adquirieron automatismos en cuanto al sistema de escritura alfabético del español que no les ayuda en el aprendizaje de dicha correspondencia en cuanto al sistema de escritura alfabético del francés.

En este sentido, la percepción de los aprendientes coincide con las conclusiones de Santiago y Mariano (2021) cuando notan que la dificultad de los hispanófonos para pronunciar de manera diferente el par *j'ai/je /ʒɛ/-/ʒə/* ('tengo / yo') se debe a la influencia de la relación grafema-fonema del español al momento de pronunciar el francés. Explican que "comme le schwa est associé à la graphie *e*, il est fort probable que les apprenants se voient influencés négativement par les correspondances graphèmes-phonèmes de leur L1: en espagnol, le graphème <e> ne correspond qu'à la voyelle /e/" (pp. 128-129).⁶

El francés: muchas letras mudas

A pesar de llevar pocas horas de aprendizaje, los aprendientes perciben algunas generalidades sobre el sistema ortográfico del francés como se observa a continuación.

- (4) pues sí pues sí/ hay **muchas muchas letras que no pronunciamos**
- (5) **sólo se habla la mitad de lo que se escribe** y entonces/ terminas con una palabra muy larga y **realmente lo que pronuncias es la mitad**

En los ejemplos (4) y (5), los aprendientes ponen de manifiesto que el francés tiene una escritura ortográfica opaca mencionando el hecho de que hay letras que no transcriben sonidos. Describen, a su manera, los morfogramas que representan sentido y no transcriben sonido. Tratándose de las primeras horas de aprendizaje, podemos pensar en los morfogramas de las flexiones verbales de los verbos utilizados para presentarse y hablar de sí mismos en presente de indicativo y en las marcas de plural de los sustantivos.

Es de notar en el ejemplo (5), que el informante expresa con sus palabras "lo que pronuncias es la mitad", una característica de la silabación en francés, ya que es común que el número de sílabas escritas sea superior al número de sílabas orales.

Esta segunda categoría "El francés: muchas letras mudas" nos ayuda a entender la percepción de los aprendientes sobre el sistema de escritura del francés. Los informantes identificaron las generalidades del sistema ortográfico: no todas las letras transcriben sonido, existen palabras con muchas letras y pocos fonemas.

⁶ Como la schwa está asociada a la grafía *e*, es sumamente probable que los aprendientes se vean influenciados negativamente por las correspondencias grafemas-fonemas de su L1: en español, el grafema <e> corresponde solamente a la vocal /e/. Traducción de las autoras.

Sin embargo, al solicitarles ejemplos concretos de letras o grupos de letras cuya decodificación les resultara particularmente compleja o muy alejada de una correspondencia univoca entre grafema y fonema, se les dificultó citar alguno de manera específica y más bien dejaron ver que se trata de un sistema ortográfico confuso y complejo. Sin duda, esta dificultad de identificar los morfogramas que no transcriben sonido explica los resultados obtenidos por Santiago (2018) en su investigación sobre los efectos de la ortografía en una tarea de lectura en voz alta, cuando el autor explica que “la tâche de lecture a des effets négatifs sur la prononciation des apprenants: elle peut déclencher (...) l’insertion de phonèmes due à la présence de graphies silencieuses” (p. 167).⁷

El francés: un sistema confuso y complejo

Los aprendientes notaron que muchas letras no transcriben sonidos. Aunque no lograron mencionar ejemplos precisos, identificaron la letra *e*, como se muestra en el ejemplo (6)

(6) **se comen muchas letras, la *e* también se come justamente**

La letra *e* es la letra más frecuente en el francés escrito, está presente en los artículos definidos (forma masculina y forma plural) y en los artículos indefinidos (forma femenina y forma plural). La *e* no transcribe sonido cuando está al final de una palabra de más de dos letras,⁸ ya sea que dicha palabra esté en la forma singular o plural. Más que no pronunciarse, la característica de esta vocal es que forma parte de numerosos dígrafos o trígrafos. En el ejemplo (6) el informante identificó que la *e* tiene un comportamiento particular pero no supo describirlo. Solamente un aprendiente mencionó otras vocales, como se observa a continuación.

(7) ahorita recuerdo las asociaciones entre la *o* y la *u*

El aprendiente menciona las letras *o* y *u* que juntas forman un dígrafo frecuente que transcribe el fonema /u/. De la misma manera, en el ejemplo (8), los aprendientes identificaron qué dígrafos o trígrafos transcriben un solo fonema.

⁷ La tarea de lectura tiene efectos negativos en la pronunciación de los aprendientes: puede desencadenar (...) la inserción de fonemas debida a la presencia de grafías silenciosas. Traducción de las autoras.

⁸ Excepto en la palabra *que*.

- (8) yo/ digo que **las vocales/ cuando juntas dos o más/ pues tienen un sonido muy diferente**

Los aprendientes perciben el funcionamiento del sistema, pero una vez más no pueden dar ejemplos precisos. Como lo resume el informante en el ejemplo (9), la correspondencia grafema-fonema les parece algo complejo y todavía confuso.

- (9) pero/pues es que son **muchísimas reglas/** entonces/ como que es muy agobiante/ a veces/ entonces si me dice que son como **muchas combinaciones y muchos sonidos**

La tercera categoría “El francés: un sistema confuso y complejo” nos enseña que los conocimientos adquiridos por los aprendientes sobre el sistema de escritura del francés no son sistemáticos. Los aprendientes, en cierta medida, reconocieron los grandes rasgos del sistema de escritura, mas no identificaron regularidades que les permitieran entender la correspondencia grafema-fonema. Una vez más, podemos relacionar este aspecto con la ausencia de enseñanza formal de la correspondencia grafema-fonema.

Para concluir con la presentación de los resultados, se compartirán las estrategias que los aprendientes dijeron utilizar para resolver las dificultades encontradas. La mayoría de las estrategias aplicadas por los aprendientes para trabajar los desafíos encontrados en el proceso de aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema en francés consiste en intentar imitar o repetir un modelo, como se observa a continuación.

- (10) pues a mí lo que me ha ayudado bastante **es que la maestra nos ayuda como leyéndolo primero con nosotros** para que vayamos viendo bien cómo se pronuncia cada palabra
- (11) cuando estoy como **de cosas de tarea o cosas así/ pues la verdad es que yo lo googleo/ o sea/ lo busco en el traductor y pues lo escucho y ya digo/ oh↑ así se dice↑ y pues intento replicarlo/** pues para saber más o menos cómo está la onda/ no↑

La estrategia de imitación y de repetición consiste en escuchar y repetir, siguiendo el modelo marcado por el enseñante (10), o en escuchar y repetir las grabaciones propuestas por las herramientas digitales (11).

Menos citada por los informantes, la segunda estrategia es la toma de apuntes con un código de transcripción personal.

- (12) es que **yo anoto entre comillas como a mí me suenan las palabras/** y entonces/ o sea/ a un lado/ **escribo cómo realmente se escriben/** y después ya **lo asocio con la pronunciación que yo escribí** entre comillas

En el ejemplo (12) el informante menciona que utiliza una estrategia de asociación que le permite relacionar las palabras escritas con su pronunciación, alude a un sistema de apuntes similar al alfabeto fonético internacional.

La última estrategia identificada, menos elaborada, refiere a la intuición que uno va desarrollando al momento de aprender un nuevo idioma.

- (13) sí/ bueno/ yo **a la hora de leer o pronunciar algo como que sí le quito** palabras o sea/ bueno **letras/** incluso si no sé si se pronuncien o no/ **yo se las quito y pues ya a ver si cae**
- (14) **pronuncia como te diga tu corazón**

En los ejemplos (13) y (14) los informantes refieren un tipo de pensamiento intuitivo, que de cierta manera refleja las percepciones que hemos identificado.

Así, frente a los desafíos encontrados en el aprendizaje de la grafémica del francés, los aprendientes recurren a la puesta en práctica de algunas estrategias. La más recurrente parte de la imitación, pero también se aplica la toma de notas, usando un código de elaboración propia, y la toma de decisiones a partir de la intuición. Es importante destacar que la ejecución de estas estrategias corresponde con las percepciones de los aprendientes sobre las regularidades y diferencias encontradas en la relación entre grafemas y fonemas del francés durante las primeras horas de aprendizaje.

Conclusión

El análisis de los datos obtenidos de las entrevistas nos permitió identificar categorías que dan a conocer las percepciones de los estudiantes sobre la grafémica del francés. Así, es de notar que la percepción global recurrente y compartida por todos es que la grafémica del francés es un sistema confuso y complejo. En el marco de una intervención didáctica, nos parece urgente tomar en cuenta este aspecto ya que es probable que esta percepción sea un factor de deserción en los niveles principiantes.

También, se observó que los conocimientos previos de los estudiantes inciden en sus percepciones, ya que al momento de verbalizar sus experiencias todos hicieron una comparación entre el español y el francés, y de cierta manera contrapusieron los dos sistemas de escritura, insistiendo en el hecho de que en español las letras tienen sonidos y que en francés hay muchas letras mudas. Sin embargo, aunque el francés es su segunda lengua extranjera estudiada después del inglés, y que al igual que el francés, tiene una escritura opaca, hubo muy pocas referencias a dicho idioma. En este sentido se nota que, para conceptualizar la correspondencia entre grafema y fonema del francés, los estudiantes utilizan nada más una parte de su repertorio lingüístico, su L1.

Otro punto muy relevante es que están conscientes de que, aunque ambos idiomas tienen un sistema de escritura alfabético, sus conocimientos del español no les ayudan a saber cómo, a partir de una forma escrita, pronunciar una palabra. Al contrario, perciben que la grafémica del español puede ser la causa de errores de pronunciación en francés.

Finalmente, observamos que los estudiantes elaboran estrategias para remediar el desafío que representa la correspondencia grafema-fonema, pero también, muchas veces recurren al pensamiento intuitivo, dado que no cuentan con un aprendizaje formal de la correspondencia grafema-fonema. Efectivamente, casi 25 años después de la publicación de Detey (2005) que subraya que, en el marco del francés como lengua extranjera, muchos problemas de pronunciación se deben a la incidencia del código escrito del francés y al de la lengua de partida de los aprendientes, cuando esta tiene una escritura alfabética, el problema sigue desatendido. La percepción general que tienen los aprendientes nos lleva a opinar que es imprescindible proponer un aprendizaje formal de la correspondencia grafema-fonema. Por eso, se debe de incluir el desarrollo de la competencia ortoépica en los programas de estudio y desarrollar materiales para trabajar dicha competencia. Existe una iniciativa reciente en este sentido, una aplicación móvil creada por la UNAM, mediante la cual sería posible seguir este camino.

Para terminar, es posible subrayar que investigaciones previas (Blin *et al.*, 2020) mostraron que, en el marco de la didáctica del francés en México, los docentes suelen utilizar su pericia profesional para contextualizar las explicaciones gramaticales que dan a los aprendientes, tomando en cuenta su repertorio lingüístico. En el mismo sentido, se propone que los maestros ofrezcan un aprendizaje formal de la correspondencia entre grafema y fonema, con explicaciones lingüísticas contextualizadas con el objetivo de desarrollar una concien-

cia grafo-fonológica entre los estudiantes, mejorar su desempeño y mostrar una cara menos confusa y más amigable del sistema grafémico del francés.

Referencias

- Blais, M. y Martineau, S. (2006). “L’analyse inductive générale: description d’une démarche visant à donner un sens à des données brutes”. *Recherches Qualitatives*, 26(2), pp. 1-18.
- Blin, B., Olmedo Yúdico Becerril, R. y Martínez de Badereaux, V. (2020). “Discurso gramatical y contextualización: descripciones interlingüísticas de docentes de francés en México”. *Lenguaje*, 48(2), pp. 241-260. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8144>
- Catach, N. (1973). “Que faut-il entendre par système graphique du français?”. *Langue française*, 20, pp. 30-44.
- Cocton, M. N., Heu, E., Alcaraz, M., Duplex, D. y Ripaud, D. (2014). *Saison 1. A1-A2*. Paris: Didier.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Couto, M. (2018). *Trilogía de Mozambique*. Madrid: Ediciones Alfaguara.
- Detey, S. (2005). “Utiliser l’écrit au service de l’oral”. *Le Français dans le monde*, 342, pp. 38-40.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: University Press.
- Fayol, M. (2003). “L’orthographe française est une des plus difficiles du monde. Comment les enfants en déjouent les pièges?”. *Cerveau et Psycho*, 3, pp. 2-5.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Leal, F., Matute, E., Zarabozo, D. (2005). “La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(42), pp. 127-145.
- Pérez, M. (2014). “Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l’orthographe du français”. *SHS Web of Conferences*, 8, pp. 1125-1140. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801178>
- Santiago, F. (2018). “Effets de l’orthographe dans la prononciation du français L2”. En M. Cooke, B. Bigi y J. Lavaud (Eds.), *Actes de la XXXIIe Journées d’Études sur la Parole* (pp. 160-168). Aix-en-Provence, Francia. <https://doi.org/10.21437/jep.2018-19>

- Santiago, F. y Mariano, P. (2021). “La prononciation des voyelles /e/, /ɛ/, /ə/, /ø/, /œ/ en FLE chez les hispanophones et le rôle de l’orthographe”. En E. Pustka (Ed.), *La prononciation du français langue étrangère. Perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 113-132). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Seymour, P. H., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). “Foundation literacy acquisition in European orthographies”. *British Journal of Psychology*, 94, pp. 143-174.
- Tomlinson, B. (2018). *Materials development. The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Londres: John Wiley & Sons.