

# La adquisición fónica de un grupo de estudiantes de primer año de las carreras de Bachillerato en Francés y en la Enseñanza del Francés de la UCR durante el primer semestre de 2010

LAURA CASTRO ESQUIVEL  
Escuela de Lenguas Modernas  
Universidad de Costa Rica

## Resumen

Este artículo tiene como fin presentar los resultados de la primera fase del proyecto de investigación llamado: “La adquisición fónica por un grupo de estudiantes de primer año de la carreras de Bachillerato en Francés y Bachillerato en la Enseñanza del Francés de la Universidad de Costa Rica durante el primer semestre de 2010”, que consiste en el análisis de la primera grabación de las producciones orales de los informantes. Dichas grabaciones pretenden esclarecer los estadios de la adquisición fónica por los que transitan los estudiantes del curso LM-2111 Francés Integrado I, para así proponer algunas estrategias para acompañar este proceso y que sea más efectivo.

**Palabras claves:** aprendizaje, lenguas extranjeras, adquisición de lenguas extranjeras, modelos cognitivos, sonido, estudiantes, francés

## Abstract

This article presents the preliminary results of the research project entitled “The Phonic Acquisition by a Group of First-Year Majors of the B.A. programs in French and French Teaching at the University of Costa Rica during the first semester of 2010”. The study consists of the analysis of the informants’ first recording of oral production. Such recordings are aimed at enlightening the stages of phonic acquisition that students get

through while taking the course LM-2111 Integrated French I in order to propose some accompanying strategies to make this process more effective.

**Key words:** learning, foreign languages, phonic acquisition, cognitive models, sound, students, french

## Introducción

**E**l aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso extremadamente complejo ya que en él intervienen muchos factores tales como: el entorno, la motivación, la necesidad de aprender y las capacidades propias de los y las aprendices, entre otros. En el caso del aprendizaje del francés, la exposición a esta lengua se ve reducida casi específicamente al ámbito académico, ya que son escasos los casos en donde los estudiantes tienen contacto con un hablante nativo o con algún tipo de documento auténtico en esa lengua, fuera de los cursos que siguen en la Universidad de Costa Rica .

Las dificultades que enfrentan los y las estudiantes del Bachillerato en Francés y de la Enseñanza del Francés para intentar adquirir esta lengua y más específicamente los sonidos que la caracterizan, son la principal inquietud que pretende analizar este estudio. Se da la necesidad de establecer nuevas estrategias en la enseñanza de la fonética para que los y las aprendices adquieran dentro de su registro fonológico las diferentes vocales, consonantes y semiconsonantes que la caracterizan.

Así, el objetivo principal de esta investigación es analizar el proceso de adquisición fónica del francés como segunda lengua de un grupo de estudiantes de primer año de las carreras antes mencionadas de la Universidad de Costa Rica durante el primer semestre del año 2010.

## Marco teórico

Para el presente estudio se tomarán los modelos cognitivos como base teórica, ya que de las innumerables teorías de adquisición de una lengua extranjera, estos se adaptan más convenientemente al tipo de análisis que se pretende llevar a cabo. Seguidamente, se explorará la fonética y la fonología españolas y francesas para completar el marco teórico de esta investigación.

## El análisis cognitivo

El análisis cognitivo se sustenta en el análisis de los errores como método de investigación en lo que concierne a las teorías de adquisición de una segunda

lengua. Este enfoque demuestra que la transferencia no es el único fenómeno que ocurre en la adquisición fónica; más bien establece semejanzas en la adquisición de la lengua materna (L1) y una lengua extranjera (L2), ya que concluye que ambos procesos activan mecanismos muy similares.

Muchos teóricos han descrito los procesos del desarrollo en la adquisición fónica de la L2, tales como Tarone, 1978; Gass, 1984; Major, 1987, Leather, 1999; Bohn, 1993, Nemser, 1993, Yule y Macdonald, 1995; pero es Iruela, 2004 quien organiza y reagrupa los conceptos de estos teóricos y finalmente realiza una categorización que llega a establecer las siguientes categorías: sobregeneralización, aproximación, reestructuración, regresión y evitación.

Según Iruela (2004) la sobregeneralización se refiere a la aplicación excesiva de una regla, es decir, el aprendiz utiliza la regla en más contextos de los debidos. Esta categoría se puede observar en la sustitución de un sonido de la L2 por otro de la L2. El siguiente fenómeno que explica este teórico es la aproximación el cual consiste en la producción de sonidos intermedios entre la L1 y la L2, los cuales no existen en ninguna lengua. Estos dos fenómenos indican que los aprendices producen formas que no están presentes en su L1 y que tampoco han oído en la L2, por lo cual se puede afirmar que existe una contribución cognitiva en la pronunciación por parte de los estudiantes.

Los procesos del desarrollo en la L2 obligan a una reorganización progresiva en la L1, e incluso en la L2, por tanto el espacio fonológico-acústico de las dos lenguas se ve afectado. Iruela explica este fenómeno en cuanto algunos valores de la L1 se desvían hacia las normas de la L2:

Leather et al (1991: 315) pone como ejemplo a los niños españoles que aprenden inglés y a los adultos franceses que aprenden inglés. Ambos grupos de aprendientes, cuando hablan en su lengua materna (español o francés) alargan la duración del VOT (o sea del Voice Onset Time, es decir el tiempo transcurrido entre la explosión y la vibración de las cuerdas vocales en los sonidos oclusivos) como resultado de la influencia del inglés, cuyos sonidos oclusivos tiene un VOT comparativamente más largo. (Iruela, 2004: 74)

Tradicionalmente, se ha tenido la idea de que la adquisición fónica se produce de manera lineal entre la percepción y la producción de los elementos fónicos; sin embargo, se ha comprobado que este desarrollo no siempre se produce de esta manera, ya que existen procesos regresivos en la adquisición de una lengua extranjera. En la literatura especializada se describen estos fenómenos en términos de un aproximamiento inicial a los valores fónicos de la L2; no obstante, el aprendiz con el tiempo se aleja de las normas de la L2 y se acerca a la L1 o a otra dirección.

El siguiente fenómeno descrito por Iruela (2004) es la evitación, que consiste justamente en evadir palabras difíciles de pronunciar y/o sustituirlas por otras más fáciles, sin que estas sean las adecuadas por el contexto o por las normas de uso.

A los procesos descritos anteriormente, se debe agregar el de la transferencia, el cual se puede conceptualizar como la causa de que frecuentemente se pueda reconocer el origen de quien habla una lengua extranjera. Este fenómeno es muy complejo, ya que es uno de los que intervienen en el proceso de adquisición fónica, y no el único.

Es más, la adquisición fónica no puede ser explicada únicamente ni por la teoría de transferencia ni por el modelo cognitivo debido a su complejidad. Hasta el momento, se puede presumir que los adultos adquieren la fonología de la L2 de manera distinta a los niños, pues se apoyan en el sistema fonológico de la lengua materna. Diversos teóricos tales como Hetch y Mulford, 1982; Major, 1987; Flege, 1985; James 1996, y recientemente Iruela, 2004, han tratado de explicar durante décadas los diferentes procesos que intervienen en la adquisición del sistema fónico de una lengua.

Hetch y Mulford (1982) afirman que dependiendo de los sonidos implicados en esta serie de transformaciones, se activarán unos u otros procesos, ya que “los más difíciles tienden a generar procesos de transferencia y los más difíciles procesos de desarrollo” (1982: 118). Según estos especialistas, las fases de transferencia se presentan predominantemente en las vocales y los procesos de desarrollo abarcan sobre todo las consonantes fricativas y africadas. En lo que concierne a las consonantes líquidas y oclusivas, se encuentran en un punto intermedio entre la transferencia y el desarrollo.

Por su parte, Major (1987) propone el modelo Ontogénico, el cual expone una serie de etapas de la adquisición fónica y la relación existente entre ellas y los procesos de transferencia y de desarrollo. Este modelo muestra que en las primeras fases de la adquisición fónica, los procesos de transferencia son los más utilizados por los aprendices y que poco a poco estos van a ser sustituidos por los procesos de desarrollo, los cuales a medida que el estudiante va alcanzado niveles de competencia oral más elevados también decrecen, ya que el estudiante se vuelve cada vez más independiente oralmente y logra transmitir con más precisión el mensaje que desea.

Según Flege (1985), la transferencia afecta los elementos aprendidos y los procesos de desarrollo influyen en los elementos adquiridos. En esta misma línea, James (1996) explica que los procesos de transferencia y desarrollo de la adquisición fónica de la L2 se ven determinados por la semejanza percibida por el aprendiz entre los elementos que componen la L1 y la L2, y también se ven influenciados por la etapa de adquisición en la que se encuentra el aprendiz.

Las investigaciones de este tema no se han detenido y varios teóricos se han basado en las ideas de Piaget (1998) acerca del desarrollo conjuntivo para tratar de explicar los procesos de adquisición de lenguas extranjeras. Autores como Macken y Ferguson, 1987; Celce-Murcia, 1996; Nemser, 1993, y Ellis, 1996; proponen más etapas que la adaptación y acomodación tal y como las define la teoría de Piaget; es más, adicionan otras fases que Iruela (2004: 81) resume en el siguiente cuadro:

Identificación → incorporación → reestructuración → ajuste → uso automatizado
-------------------------------------------------------------------------------

Según Ellis:

... en la adquisición fónica se establecen nuevas categorías perceptivas y formas articulatorias y a nivel fonológico se establecen nuevas unidades. En la etapa inicial influye intensamente la lengua materna una clasificación de equivalencia y la proyección de las categorías de la L1 sobre las de la L2 cuando el aprendiente le parece posible. A medida que le aprendiente progresa, el sistema fónico de la interlengua se va independizando de la L1 y se aproxima al de la L2. A medida que va progresando el sistema de la interlengua aparecen sobregeneralizaciones fónicas similares a las de los aprendientes de esa lengua como L1. En la primera fase, los elementos se aprenden a partir de la exposición de la lengua; en la segunda fase los componentes se organizan y en la tercera fase los componentes se integran en el sistema. (1996: 95)

Es decir, Ellis contribuye a dilucidar que la percepción de los sonidos por parte de los aprendices es un punto esencial para la adquisición fónica de una L2, posición que es compartida por los especialistas Flege (1980, 1987, 1991) y Wode (1994, 1996), para quienes los sonidos semejantes o diferentes entre la L1 y L2 determinarán cuáles serán fáciles o complicados de adquirir. Esto se traduce en una dificultad fónica para aquellos aprendices que no poseen en su registro fónico el sonido de la L2, para quienes el proceso de transferencia y por ende de desarrollo se complica aún más:

La teoría de los sonidos diferentes y semejantes predice que los aprendices adultos no son capaces de establecer una nueva categoría fonológica para un sonido semejante de la L2, ya que la formulación de esta nueva categoría está bloqueada por la clasificación de equivalencia. Esto implica que los aprendientes pueden aproximarse a los valores de la L2, pero les resulta muy difícil alcanzar una pronunciación con un nivel de nativo debido a los límites que impone clasificar los sonidos como equivalentes. Perceptivamente, el sonido de la L2 identificado como semejante queda asimilado a un fonema de la L1 pese a que el aprendiente pueda detectar diferencias acústicas entre ambos sonidos.

En cuanto a los sonidos de la L2 clasificados como diferentes, es decir que el aprendiente no identifica con ninguno de su L1, no son percibidos como una variedad de un sonido de la L1, y en consecuencia, el contacto con la L2 permitirá establecer una nueva categoría fonológica. Un ejemplo es la vocal del francés /y/ para aprendientes anglohablantes.

Según esta teoría un sonido diferente es comparativamente más fácil de percibir y producir que un sonido semejante. Los sonidos nuevos requieren menos tiempo o esfuerzo para su adquisición y a la vez son producidos con mayor proximidad al acento nativo. La teoría predice que los aprendices adultos pueden producir un sonido de la L2 con valores nativos si es identificado como diferente y si el aprendiente tiene una cantidad suficiente de exposición a la L2. (Iruela, 2004: 82,83)

Al mismo tiempo, Wode (1996) establece dos categorías en lo que respecta a la percepción de los sonidos por el sistema auditivo; se trata del modo categorial y el modo cognitivo. El primero se refiere a una percepción del continuo de sonidos de forma discontinua por parte del hablante. Es decir, que el sistema auditivo del aprendiz determina el sonido percibido en una categoría o en otra, de ahí la dificultad de distinguir las diferencias entre sonidos distintos que pertenecen a un mismo fonema. No obstante, esta condición también permite la decodificación de la cadena fónica en unidades lingüísticas significativas en el tiempo real de comunicación.

El segundo concepto desarrollado por Wode (1996), el de modo continuo, explica la discriminación de ligeras diferencias entre sonidos. Este modo permite al aprendiz detectar las variaciones del habla así como controlar la propia producción. Es una herramienta que permite al estudiante de L2 detectar cuáles son los sonidos en los que tiene dificultades, ya que le permite comparar su producción oral con los modelos fónicos que tiene como referentes. Este modelo permite al aprendiz de L2 crear una nueva categoría fonológica en la L2, ya que el proceso de adquisición no se detiene en la simple identificación de un alófono sino que el estudiante debe determinar que comprende.

Wood afirma que “la percepción continúa inalterada a lo largo de los años, pero el acceso a ella queda bloqueado total o parcialmente cuando las categorías de L1 quedan establecidas” (1996: 58). Esto quiere decir que, con la edad, cada vez es más difícil acceder a la percepción continua, ya que la lengua oral se basa en la percepción categorial. Esta teoría coincide con lo que expone James (1996), el cual asegura que los adultos “tienden a procesar lingüísticamente la cadena fónica, mientras que los niños tienden a procesar la señal auditivamente, no a través del conocimiento de la L1” (1996: 86).

### Factores que interfieren en la adquisición fónica

Como se ha expuesto, la adquisición de una lengua extranjera no es un proceso sencillo, los factores que intervienen en esta transformación son complejos, de ahí la necesidad de explorarlos con el fin de tener un panorama lo más amplio y completo posible. Iruela (2004: 117) recoge en la tabla a continuación, los diferentes factores que los teóricos más destacados han señalado como determinantes en la adquisición fónica de una L2:

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman y Long (1991)
1. Edad.	1. Aptitud.	1. Edad.
2. Sexo.	2. Motivación.	2. Factores psicosociales:
3. Experiencias previas en aprendizaje de lenguas.	3. Estrategias de aprendizaje.	• Motivación.
4. Conocimiento de la lengua materna.	4. Factores afectivos y cognitivos:	• Actitud.
	• Extroversión / introversión.	3. Personalidad:
		• Autoconfianza.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Factores de personalidad.</li> <li>6. Aptitud.</li> <li>7. Actitud y motivación.</li> <li>8. Inteligencia general.</li> <li>9. Modo de buscar sentido.</li> <li>10. Preferencias sociales.</li> <li>11. Estilo cognitivo.</li> <li>12. Estrategias de aprendizaje.</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar riesgos.</li> <li>• Inteligencia.</li> <li>• Independencia de campo.</li> <li>• Ansiedad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extroversión.</li> <li>• Ansiedad.</li> <li>• Tomar riesgos.</li> <li>• Sensibilidad al rechazo.</li> <li>• Empatía.</li> <li>• Inhibición.</li> <li>• Intolerancia a la ambigüedad.</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
- 
- |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Estilo cognitivo.</li> <li>5. Especialización del hemisferio.</li> <li>6. Estrategias de aprendizaje.</li> <li>7. Otros factores: memoria, sexo, etc...</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependiente/ independiente de campo.</li> <li>• Amplitud de categoría.</li> <li>• Reflexividad / impulsividad.</li> <li>• Oral / visual.</li> <li>• Analítico/ sintético.</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
- 

Como se puede observar, la edad de los aprendices es un factor que ha sido mencionado por al menos dos de los principales especialistas; este aspecto ha sido objeto de innumerables de estudios, sin que en este momento exista una posición definida al respecto; es más, los diferentes análisis sobre la edad han resultado contradictorios. En lo que sí parecen coincidir los teóricos es en la manera como aprenden los niños y los adultos una L2, ya que los procesos de adquisición son completamente opuestos.

En los niños, el aprendizaje de una L2 pasa inicialmente por la parte oral y no por la lecto-escritura con la cual se inicia generalmente el aprendizaje en los adultos. Esta diferencia produciría, según algunos autores, interferencias importantes al momento de producir lengua oral, como lo afirma Canneau (1992), citada por Bartolí, al decir que la ortografía ayuda muy poco en la pronunciación porque existen sonidos parecidos que se presentan con unas combinaciones de letras completamente diferentes. Esta especialista:

... compara la ortografía del francés con la del alemán – en la vocal [o] que en francés puede escribirse “o”, “eau”, “au” o “ot”. En alemán existen dos variantes de la /o/, una cerrada y larga [o:] y una corta y abierta [O]. Canneau considera que, en primer lugar, es necesario practicar la forma oral de la lengua (comprensión y expresión) y añade que la forma que adquieren los sonidos en el papel debería aprenderse en una segunda fase. (Bartolí, 2005: 14)

De esta explicación se desprende que el aprendizaje de la competencia fónica de los niños es mejor por no tener que pasar por el proceso de lecto-escritura propio del aprendizaje de los adultos, sin que medien las razones biológicas.

Otro factor que tener en cuenta en la adquisición fónica es el que se refiere al recipiente fónico propuesto por Cantero (2007):

Cualquier enunciado lingüístico implica a su forma sonora, y cualquier discurso, por mínimo que pueda parecer (una sola palabra, un monosílabo), implica su integración fónica, función que cumplen el acento y la entonación. Del mismo modo no hay habla sin entonación, en la lengua (oral) no hay palabras, ni estructuras, sin su forma sonora; por lo tanto, no hay, ni puede haber adquisición de los componentes léxico-gramatical y pragmático sin una competencia fónica previa. (2007: 195)

Este especialista imagina que el niño durante los primeros años de vida va creando una especie de recipiente fónico, al que poco a poco va introduciendo elementos léxico-gramaticales, y que poco a poco se van convirtiendo en una “capacidad de hacer, de pronunciar los elementos léxicos adquiridos, de integrar el discurso de la L1 y de hacerlo comprensible, de entender otros discursos codificados en su misma L1, de reconocer a otros habitantes del mismo código.” (Fonseca, 2007:21).

La teoría de Cantero trata de explicar diferentes fenómenos relacionados con la adquisición fónica de una lengua extranjera, como son la edad, la fosilización o la persistencia del acento extranjero. El recipiente fónico de la L1 se actualiza cada vez que el aprendiz emplea palabras y estructuras de la L2, por lo cual el paso siguiente es el de la integración de estos contenidos léxico-gramaticales pertenecientes a una lengua distinta de la materna.

Ahora bien, los adultos por el tipo de aprendizaje formal en el que se encuentran inmersos, son poco expuestos a la lengua oral ya que la lengua escrita es la que domina los diferentes enfoques del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por ende, el aprendiz tiene pocas posibilidades de crear un nuevo recipiente fónico; lo que hace es integrar a su recipiente fónico en la L1, la gramática, el léxico que va adquiriendo.

Según esta hipótesis de Cantero (2007), el aprendiz podría lograr conseguir un acento casi nativo en lengua extranjera, si los estudiantes realizaran una inmersión fónica por medio de un contexto comunicativo significativo y el aprendizaje formal de la lengua, es decir, el léxico, la gramática y la lecto-escritura vendrían en una segunda etapa.

En lo que respecta a la adquisición de la competencia fónica, está claro que este proceso es multifactorial y que existen diversos componentes que median e interfieren en él; por ende, el campo de estudio es muy amplio y todavía no se ha dicho la última palabra.

### **Fonética y fonología del español**

La fonética y la fonología son dos ramas de estudio de la lingüística y su objetivo es el estudio de los sonidos del lenguaje. Sin embargo, ambos términos



se diferencian entre sí, ya que la fonética estudia la acústica, es decir, los sonidos reales, llamados fonos que se transcriben entre paréntesis [ ], mientras que la fonología se enfoca en el estudio de la percepción mental del sonido, su unidad de estudio es el fonema, el cual se identifica entre barras //.

La fonología española se clasifica en dos grandes unidades: las vocales y las consonantes. Las primeras se describen como las emisiones de voz que no encuentran a su paso ningún obstáculo a través de su recorrido del aparato fonador; además, todas las vocales son sonoras. Las consonantes, por su parte, son aquellas emisiones de voz que se producen a raíz de un obstáculo durante su recorrido a lo largo del aparato fonador.

Para la descripción fonológica de las vocales y de las consonantes se tendrán en cuenta diversos elementos, tales como las cuerdas vocales, la lengua, los labios y la cavidad nasal. Con el fin de esbozar las características de cada una de ellas, también se sumarán a los elementos anteriores el punto y modo de articulación, que corresponden respectivamente al lugar en la boca en donde se pronuncia un determinado fonema y a los procesos que ocurren para pronunciarlo.

Las vocales del español se clasifican en simples, en diptongos y en triptongos. En cuanto a las primeras, el español cuenta únicamente con cinco y se clasifican de la siguiente manera:

	Iniciales	Centrales	Finales
<b>Cerradas</b>	/i/		/u/
<b>Medias</b>		/e/	/o/
<b>Abiertas</b>		/a/	

En cuanto a los diptongos, este fenómeno se refiere a la unión de una vocal débil con una vocal fuerte al interior de una sílaba, para así formar una sola vocal. Ha de recordarse que las vocales /a/, /e/ y /o/ son las llamadas vocales fuertes, las restantes /i/ y /u/ son las vocales débiles. La composición interna del diptongo va a determinar su clasificación, es decir aquellos que cuenten con el siguiente orden son llamados diptongos crecientes: vocal débil + vocal fuerte. Los diptongos decrecientes se producen cuando dicho orden se invierte. A su vez, la vocal débil se convierte en una semiconsonante y se representa de la siguiente manera:

*/i/ → /j/ idioma /iˈdjomɑ/*  
*/u/ → /w/ supuesto /suˈpwesto/*

Según Frias (2001), los diptongos se clasifican así:

	/a/	/e/	/o/	/i/	/u/
<b>Creciente</b>	/ja/	/je/	/jo/		
	/wa/	/we/	/wo/		

<b>Decreciente</b>	/ai/	/ei/	/oi/	
	/au/	/eu/	/ou/	
<b>Homogéneo</b>				/wi/      /ju/

Los triptongos se forman cuando tres vocales están juntas, siendo la primera y la tercera débiles y la segunda fuerte, como por ejemplo: averigüéis /aberi'gweis/.

En lo que respecta a la clasificación de las consonantes del español, como se indicó anteriormente, hay que tomar en cuenta el punto y el modo de articulación; siguiendo esos dos conceptos se indica a continuación su categorización:

Bilabial: los dos labios /b/

Labiodental: labio inferior contra dientes superiores /f/

Labiointerdental: la lengua entre los dientes /θ/

Linguodental: la lengua toca la parte trasera de los dientes superiores /d/

Linguoalveolar: la lengua toca los alveolos superiores /s/

Linguopalatal: la lengua toca el paladar /tʃ/

Linguovelar: la lengua toca el velo /k/

En lo que se refiere al modo de articulación, Frias (2001) distingue entre plosivas (mayor o menor obstaculización en la boca) y no plosivas que se pronuncian directamente. Las consonantes plosivas se dividen en:

Oclusivas: se produce una explosión /p/

Fricativas : se produce un roce /f/

Africadas: combinación de las anteriores /tʃ/

Las consonantes no plosivas, son además sonoras:

Nasales: el aire también sale por la nariz /m/

Laterales: el aire sale por los laterales de la boca /l/

Vibrantes: la lengua vibra /r/

Con el fin de unificar criterios, Frias (2001) propone la siguiente clasificación para las consonantes del español:

		Bilabial	Labioden- tal	Linguo- interden- tal	Linguo- dental	Linguo- alveolar	Linguo- palatal	Linguo- velar
Oclusiva	Sonora	/b/			/d/			/g/
	Sorda	/p/			/t/			/k/
Fricativa	Sonora							
	Sorda		/f/	/θ/		/s/		/x/

Africada	Sonora			
	Sorda			/ɣ/
Nasal	Sonora	/m/	/n/	/ɲ/
Lateral	Sonora		/l/	/ʎ/
Vibrante	Simple		/r/	/ʀ/
	Múltiple		/r/	

## Fonética y fonología del francés

La lengua francesa comprende 12 vocales orales, 4 vocales nasales, 3 semi-vocales y 17 consonantes. Según Béchade (1992: 16), el francés posee un “conjunto bastante rico en comparación de algunas lenguas (el italiano 7 vocales, el español 5 vocales) y es más bien pobre frente a algunas otras como el inglés con 21 vocales”.

Para describir el sistema vocálico del francés se analizarán cuatro criterios articulatorios que permitirán definir cada una de las vocales, como por ejemplo el lugar de la articulación, la apertura de la boca, la redondez de los labios y finalmente la nasalidad.

El lugar de articulación es el punto del tracto vocal en donde ésta se produce. Existen dos posibilidades: cuando la lengua se retrae hacia la parte anterior de la boca; en francés existen doce vocales anteriores /a/, /e/, /ɛ̃/, /ɛ/, /i/, /ø/, /œ̃/, /œ/ y /y/. Cuando la lengua se dirige a la parte posterior de la boca se trata de las vocales posteriores, a saber: /ɑ/, /ã/, /o/, /ɔ/, /ɔ̃/ y /u/. La única vocal central del francés es la /ə/.

En lo que respecta a la apertura de la boca, este criterio se refiere a la altura de la lengua con respecto al paladar. Existen cinco niveles: cerrada, semi-cerrada, medio, semi-abierta y abierta.

Así mismo, es importante señalar que la redondez de los labios juega un papel protagónico en francés, este criterio llamado labialización se produce cuando los labios se redondean y se proyectan hacia delante. El sistema vocálico francés distingue las siguientes vocales en esta categoría: /u/, /y/, /ø/, /œ̃/, /o/, /ɔ/, /ɔ̃/, y /ə/ las restantes vocales llamadas no labializadas son aquellas cuando los labios están estirados o en una posición neutra. Las vocales no labializadas son: /ɑ/, /a/, /ã/, /i/, /e/, /ɛ/ y /ɛ̃/.

El último criterio articulatorio para describir el sistema vocálico francés, se refiere a la nasalidad. Las vocales orales se pronuncian cuando el velo del paladar sube y bloquea el pasaje del aire hacia la nariz. Las vocales nasales, en cambio, se producen cuando el velo del paladar se baja y este fenómeno permite el pasaje del aire hacia la nariz y la boca. En lo concerniente al francés estándar, se estudiarán las vocales nasales /ã/, /ɔ̃/ y /ɛ̃/, ya que desde hace décadas el sonido /œ̃/ se asimila al sonido /ɛ̃/.

Con el fin de tener más claro cada uno de los criterios articulatorios descritos anteriormente, se presenta en forma de resumen en la siguiente tabla:

<b>Vocales orales y nasales</b>					
	Anteriores		Centrales	Posteriores	
	No labializadas	Labializadas	No labializadas	No labializadas	Labializadas
Cerrada	i	y			u
Semi-cerrada	e	ø			o
Media			ə		
Semi abierta	ɛ ã	œ œ̃			ɔ õ
Abierta	a			ɑ ã	

En lo que respecta a las consonantes del francés, hay que tomar en cuenta el modo de articulación y su lugar. Los modos de articulación describen diferentes fenómenos tal y como las consonantes oclusivas o fricativas. Las primeras se refieren al cierre momentáneo al paso del aire y a la posterior apertura brusca o una explosión. Estas consonantes son: /b/, /p/, /m/, /k/, /g/, /t/, /d/, /n/, /ɲ/ y /ŋ/. Las consonantes fricativas, que se describen como una fricción esencialmente de los labios y de la lengua, son: /v/, /f/, /s/, /z/, /ʒ/, /ʒ/, /ʃ/, /ʀ/ y /l/.

Cuando las cuerdas vocales vibran, se denomina una consonante sonora, a saber: [b], /d/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /ŋ/, /v/, /z/, /ʒ/, /ʒ/, /ʃ/ y /l/. Por el contrario, cuando el aire pasa libremente, se trata de una consonante sorda, como por ejemplo: /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ y /ʃ/.

El siguiente criterio articulatorio describe la oralidad y nasalidad de las consonantes, fenómeno que se produce cuando el velo del paladar se baja y deja pasar el aire hacia la nariz y la boca. Las únicas consonantes nasales del francés son: /m/, /n/, /ɲ/ y /ŋ/.

Seguidamente, la consonante /l/ se caracteriza por ser lateral, ya que el aire sale por ambos lados de la cavidad bucal. La consonante /ʀ/ es vibrante, ya que la lengua se pone contra los dientes superiores y se crea una serie de movimientos breves y separados de la campanilla.

En lo que se refiere a los puntos de articulación, este fenómeno describe dónde se produce el obstáculo al paso del aire dentro de la cavidad bucal. Según el punto de articulación, las consonantes llevan el nombre correspondiente, como se aprecia a continuación:

- Los labios: bilabiales
- Los dientes : dentales
- Los labios y los dientes: labiodentales
- Los alveolos : velares
- El paladar: palatal y palatoalveolar
- La campanilla : uvular

A continuación se presenta un cuadro resumen con los criterios y puntos de articulación de las consonantes del francés:

		Modo de articulación					
		Oclusivas			Fricativas		
		Orales		Nasales	No vibrantes	Vibrantes	Laterales
		Sordas	Sonoras		Sordas	Sonoras	
Punto de articulación	Bilabiales	p	b	m			
	Labiodentales				f	v	
	Dentales	t	d	n	s	z	
	Velares						l
	Prepalatal				ʃ	ʒ	
	Palatal			ɲ			
	Velar	k	g				
	Uvular						R
	Dorso-velar			ŋ			

## Metodología

La metodología que se implementó en esta investigación consistió, primeramente, en el diseño de un cuestionario con el fin de hacer una preselección de los posibles informantes, los cuales fueron citados para una entrevista con el objetivo de corroborar los datos suministrados, además de profundizar acerca de los conocimientos del francés con el que llegaban a primer año de ambas carreras.

Dicho perfil fue definido previamente de la siguiente manera: “es fundamental que las y los estudiantes que participen en esta investigación hayan estudiado el francés sólo en colegios públicos y que no hayan viajado a un país francófono.” (Arias et al., 2009).

Posteriormente a este encuentro, se realizó la selección de seis informantes distribuidas como sigue: cuatro alumnas del grupo 01, una estudiante del grupo 02 y una aprendiz del grupo 03, y se procedió a negociar con ellas la conveniencia horaria para comenzar el proceso de grabación de cuatro producciones orales individuales durante este semestre, que comprendían la lectura de un poema y diez refranes (ver anexo 1).

En último lugar, se procedió a transcribir cada una de las veinte grabaciones y completar una tabla de cotejo que correspondía a cada una de ellas para facilitar el análisis de los resultados.

## Resultados

Los resultados de este estudio serán presentados en forma de transcripciones fonéticas de la primera grabación realizada por las informantes de esta investigación. Es debido a este motivo, que se podrán observar algunos errores,

ya que representan de una manera escrita las producciones orales de las estudiantes.

### Informante 1

La informante 1, en cuanto a los sonidos vocálicos, no tiene ningún problema en producir los que pertenecen a su registro en español, a saber: [a], [e], [i], [ɔ] y [u]. Esta estudiante pronunció correctamente las palabras que los presentan, tales como: La [la], prospérité [prɔsperite], Dis [di], comme [kɔmɐ], tout [tut]. Un fenómeno interesante de señalar es que la aprendiz pronuncia el sonido [ɛ] sistemáticamente en las palabras: souffert [sufer] y adversité [adbersite], entre otras.

Sin embargo, todavía no ha adquirido los sonidos vocálicos propios del francés como lo son [y], [ə], [o], [œ], [ø] y las vocales nasales [ã], [ẽ] y [õ], como lo ilustran los siguientes ejemplos: tu [tu], j'aime [dʒaim], le [le], choses [tʃɔs], jeunes [dʒeuns], vieux [bieugz], grandes [grands], un [un] y admirons [admiron].

En cuanto a los sonidos consonánticos, la informante posee dentro de su registro: [k], [g], [l], [m], [n], [f], [b], [s], [t] y [d], como se puede observar a continuación: médiocres [mediokres], si [si], nous [nu], feu [fo], augmente [augment].

No obstante, la aprendiz no establece la diferencia entre los sonidos consonánticos [b] y [v] en la palabra: vénus [benus], y tampoco la oposición [s] y [z] en: musée [muse]. Así mismo, pronuncia el sonido [ʒ] como [dʒ]: jamais [dʒamais], y [ʃ] por [tʃ] en: choses [tʃɔs] y el sonido [ʀ] por [r] en la posición inicial como en la palabra: rue [ru].

En lo referente a las semiconsonantes, el sonido [w] aparece sistemáticamente dentro del registro oral, como lo muestran las siguientes transcripciones: moi [mwa], trois [trwa]. La informante 1 asimila el sonido [j] a una [i]: [pasions], interferencia proveniente de su L1. El sonido [ɥ] no aparece en la producción oral grabada de la estudiante, por lo cual no se puede afirmar que esté presente o no en el recipiente fónico.

Finalmente, la aprendiz tiene tendencia a pronunciar las consonantes finales de las palabras que lee en francés, error básico de pronunciación de todos aquellos hispanohablantes que empiezan el aprendizaje del francés, como por ejemplo: toujours [tuzurs], admirent [admirent], donnent [dɔnent].

### Informante 2

La informante 2 no muestra ningún tipo de inconveniente en pronunciar los sonidos del francés que existen en su lengua materna, como lo son: [a], [e], [i], [ɔ] y [u]. La aprendiz pronunció exitosamente las palabras: jamais [zame], les [le], il [il], bonne [bɔn], découvre [dekube]. Es importante señalar que, como la informante 1, esta estudiante pronuncia el sonido [ɛ] sistemáticamente en las palabras: souffert [sufer] y adversité [adbersite], pero se inclina a pronunciar la grafía "ai" como [a] en la palabra: aimons [amɔn].

Al mismo tiempo, la aprendiz no ha logrado aún adquirir los sonidos vocálicos característicos del francés, como la informante 1, a saber: [y], [ə], [o], [œ], [ø] y las nasales [ã], [ẽ] y [õ], así como lo ejemplifican las siguientes palabras: vertu [bertu], de [de], faut [fa], seul [sɔl], peu [pu], rien [rian], infortuné [infɔrtynɛ], admirons [admirɔ̃n].

En lo que concierne a las consonantes, la estudiante pronuncia correctamente los sonidos: [k], [g], [l], [m], [n], [f], [b], [s], [t], [p], [ʒ] y [d], tal y como se detalla seguidamente: place [plase], fortune [fɔrtun], adversité [adbɛrsite], feu [fo], mauvaise [mɔbɛs] y jamais [ʒame].

A pesar de esta situación, la aprendiz no hace la diferencia entre los sonidos [b] y [v] en las palabras: vent [ben], [s] y [z] mesure [mesur] por citar algunos ejemplos. Así mismo, pronuncia el sonido [ʃ] como [tʃ] en la palabra: richesse [ritʃɛsɛ] y el sonido [ʀ] por [r] révèle [rebele].

La semiconsonante [w] aparece en el recipiente fónico de la aprendiz tal y como se puede comprobar en las palabras: pouvoir [pubwar], trois [trwa]. La estudiante asimila el sonido [j] a una [i], situación que se repite también en la informante 1, en la palabra: apparition [aparition]. El sonido [y] aparece en la producción oral grabada de la informante, que confunde con el sonido que corresponde a la grafía “eu” de la palabra feu, [fyi].

En último lugar, la aprendiz tiende a pronunciar las “e” mudas o caducas de las palabras, ya que en su lengua materna todas las letras se pronuncian y es evidente que existe una interferencia en la L2, como lo ejemplifican las siguientes palabras: absence [abansə], grande [grandə], allume [alumə].

### Informante 3

La informante 3 pronuncia los sonidos que posee en su lengua materna en francés sin ninguna dificultad, tal y como lo muestran los siguientes ejemplos: habites [abit], des [de], arrive [arive], nos [nɔ], couples [kuplə]. Es necesario señalar que, de la misma manera que las informantes anteriores, esta aprendiz pronuncia el sonido [ɛ] exitosamente en repetidas ocasiones durante la grabación, como por ejemplo en las palabras: jamais [ʒameɛ] y esprits [ɛsprits], pero no asocia la grafía “ai” a este sonido, es más, la pronuncia de dos maneras, como [a] o como [e] en la palabra: aimons [amɔ̃ns] o [emɔ̃ns].

En cuanto al resto de los sonidos vocálicos del francés, la informante no los ha incorporado aún a su recipiente fónico. Es por eso que tiene interferencias de su lengua materna en las palabras que los contengan: [y], [ə], [o], [œ], [ø] y las nasales [ã], [ẽ] y [õ], como se puede observar en los siguientes ejemplos: allume [alum], le [le], augmente [augmente], jeunes [dʒɔ̃ns], feu [fu], en [en], un [an], passions [pasjɔ̃ns].

Por un lado, la estudiante no evidencia ninguna dificultad con los siguientes sonidos: [k], [l], [m], [n], [f], [b], [s], [t], [p], y [d], tal y como se detalla seguidamente: diminue [diminu], découvre [dekubre], fortune [fɔrtun], y adultes [adult].

No obstante, no logra producir en su registro oral de manera acertada las diferencias entre [ʒ] y [g], [b] y [v], [s] y [z] en las palabras: bougies [buges], mauvaise [mɔbes]. De la misma manera, pronuncia el sonido [ʃ] como [tʃ] : choses [tʃɔses], y al sonido [ʒ] le agrega una [d] antes y produce : jeunes [dʒɔns]. Además de tener una interferencia de su lengua materna con el sonido [ʀ] que emite como una [r] en la palabra: tard [tar], entre otras.

Por otro lado, en lo concerniente a las semiconsonantes, como ya es una constante, esta aprendiz no tiene ninguna dificultad en producir la semiconsonante [w], que aparece en la palabra: moi [mwa], por ejemplo. Así mismo, asimila el sonido [j] a una [i], situación que también se repite en el resto de informantes analizadas hasta el momento. Las palabras en donde se produce este fenómeno son: médiocre [mediɔkre] y passions [pasjons], entre otras. El sonido [ɥ] no fue registrado en esta primera grabación, por lo tanto es incierto afirmar que la informante lo posea o no dentro de su abanico de sonidos en francés.

Por último, la aprendiz insiste en pronunciar las consonantes finales, transgrediendo de esta manera la regla en francés que lo prohíbe, como muestran los siguientes ejemplos: seuls [seɔls] y gens [gens].

#### Informante 4

En lo que respecta a los sonidos vocálicos, la informante pronuncia exitosamente los sonidos: [a], [e], [i], [ɔ] e [u], como por ejemplo en las siguientes palabras: La [la], le [les], arrive [arive], comme [kɔmə], tout [tut]. Es necesario indicar que la estudiante pronuncia el sonido [ɛ] sistemáticamente en las palabras: mais [mɛ] y jamais [ʒameɛ], entre otras.

Sin embargo, dicha aprendiz todavía no ha adquirido los sonidos [y], [ə], [o], [œ], [ø], [B], [ã], [ẽ] y [õ] como se consigna a continuación: fortune [fɔrtunə], de [de], augmente [augment], choses [tʃɔs], seul [suls], peu [pu], gens [gens], infortuné [infɔrtunɛ] y apparition [aparition].

Analizando los sonidos consonánticos, la informante no presenta ningún inconveniente en pronunciar: [k], [l], [m], [n], [f], [b], [s], [t] y [d], como se ejemplariza en las siguientes transcripciones: diminue [diminu], adversité [advitesə], jamais [ʒamais] y qui [ki].

A pesar de esta situación, la aprendiz no diferencia entre los sonidos consonánticos [b] y [v]: vent [ben], [s] y [z] mesure [mesur]. Así mismo, pronuncia la consonante [ʃ] como [tʃ] : richesse [ritʃesə] y [ʀ] por [r]: [parle]. Además, la estudiante no logra todavía distinguir la oposición entre los sonidos [g] y [ʒ], como por ejemplo: toujours [tuzurs], bougies [bugi].

En lo que respecta a las semiconsonantes, el sonido [w] aparece sistemáticamente dentro del registro oral de la informante: moi [mwa], trois [trwa]. Esta situación es contraria a la pronunciación del sonido [j], ya que la aprendiz lo asimila al sonido [i] de su lengua materna, como se puede observar en la transcripción de la palabra: rien [rien]. La semiconsonante [ɥ] no aparece en la producción oral de la estudiante, por lo cual no se puede hacer ninguna hipótesis al respecto.



Para terminar, la aprendiz tiende a pronunciar de manera sistemática las consonantes finales como lo evidencian los siguientes ejemplos: Dis [dis], est [es], passions [pasions]. Paralelamente a este fenómeno, se produce la presencia recurrente de las “e” mudas o caducas, al final de algunas palabras, tales como: richesse [ritʃesə], adversité [advitesə] y fortune [fɔrtʉnə].

### Informante 5

En el caso de la informante 5, los sonidos vocálicos que existen en español no representan ningún problema para ella, como lo prueban los siguientes ejemplos: moi [mwa], les [le], dis [di], homme [ɔm], découvre [dekubr]; es más, se agrega a estos sonidos la “o” cerrada [o] en la palabra: faut [fo] entre otras.

Es necesario indicar que la estudiante pronuncia el sonido [ɛ] sistemáticamente en las palabras: mauvais [moves] y jamais [ʒame]. Igualmente, esta estudiante es la primera en pronunciar con éxito de manera sistemática los sonidos nasales: [ã], [ẽ] y [õ], como por ejemplo en las siguientes palabras: grand [grã], infortuné [ẽfɔrtune] y passions [pasjõ].

Sin embargo, esta aprendiz no posee todavía, en su recipiente fónico, los más característicos de esta lengua como lo son: [y], [ə], [œ], [ø], como se muestra seguidamente: plus [plu], le [le], seul [suls] y peu [po].

En lo concerniente a los sonidos consonánticos, no se presenta mayor problema al emitir los siguientes: [k], [l], [m], [n], [f], [b], [s], [ʀ], [t] y [d] en palabras tales como: amour [amur], comme [kɔm], fortune [fɔrtun], adversité [adbɛrsite]. Además, logra producir oralmente la diferencia entre los sonidos [g] y [ʒ], como por ejemplo: toujours [tuzurs] y grands [grã].

No obstante esta situación, la estudiante no establece la oposición entre los sonidos [b] y [v]: vertus [bɛrtu], [s] y [z] musée [muse]. También existe una interferencia del español en el sonido [ʃ] que lo asimila al [tʃ] en las palabras: choses [tʃɔs], richesse [ritʃesə].

Seguidamente, la semiconsonante [w] no representa ningún problema para la informante, pues ya ha sido incorporada a su registro de sonidos. Situación que contrasta con el sonido [j] que se devela como inestable, ya que la aprendiz en algunas ocasiones lo pronuncia de manera exitosa o como [i], como se ejemplifica: vieux [bio]. En lo que respecta al sonido [y], la informante no pronunció ninguna palabra que lo contuviera.

Finalmente, la aprendiz pronuncia ocasionalmente las terminaciones finales de los verbos, tales como: donnent [dɔnen], y admirent [admiren].

### Informante 6

La informante 6 pronuncia sin ningún inconveniente los sonidos que pertenecen a su lengua materna, a saber: [a], [e], [i], [o] y [u], como por ejemplo: absence [apsãsə], médiocres [medjɔkr], dis [di], comme [kɔm], qui [ki]. Se suma

regularmente a estos sonidos la “o” cerrada [o] en las palabras: faut [fo], augmente [ogment] sin que éste sea pronunciado también como “o” abierta en la palabra choses [ʃɔs].

Es más, se puede afirmar que otro sonido que ya se incorporó satisfactoriamente a su recipiente fónico es la “e” abierta [ɛ] que aparece en repetidas ocasiones en las palabras: adversité [adversite] y suffert [sufɛr], entre otras. Pero las vocales nasales se pueden calificar como inestables en el proceso de adquisición de esta estudiante, ya que en algunos casos las pronuncia y en otros las denasaliza, como por ejemplo: rien [rian] y grand [grã], éteint [ete], infortuné [ɛfɔrtune], on [ɔ] y passions [pasion].

Al mismo tiempo, esta aprendiz no posee todavía, en su registro de sonidos del francés, los más característicos de esta lengua como lo son: [y], [ə], [œ], [ø], como se muestra seguidamente: du [du], de [de], jeunes [zeun] y feu [fo].

Los sonidos consonánticos en los cuales no tiene ningún tipo de problema son los que se citan a continuación: [k], [l], [n], [ʃ], [f], [b], [s], [t] y [d], en palabras tales como: jamais [zame], qui [ki], admirent [admiren], diminue [diminu] y richesse [rifɛsə].

Sin embargo, la aprendiz no logra distinguir la oposición entre los sonidos [g] y [ʒ], en la palabra: bougies [buge], así como la oposición [s] y [z] en las palabras: musée [muse] y passions [pazjɔ̃]. De la misma manera, no posee en su registro de sonidos la oposición [b] y [v], ya que todas las palabras las pronuncia como [b].

### Interpretación de los resultados

Tras la interpretación de las producciones orales de las informantes, se puede asegurar que ninguna de ellas presenta algún tipo de inconveniente con los sonidos vocálicos que la lengua francesa comparte con la española. También, es muy interesante referirse a la adquisición del sonido [ɛ] por parte de las aprendices, ya que acompañado de una consonante en posición final es pronunciado exitosamente en el ciento por ciento de los casos.

Sin embargo, en los sonidos vocálicos propios del francés, a saber: [y], [ə], [o], [œ], [ø], como se ha indicado anteriormente, las informantes no los han adquirido aún en su registro, lo cual se puede explicar por la exposición que han tenido en un mes de clases en la universidad, que en total suma aproximadamente 52 horas de aprendizaje. Es importante señalar que debido al perfil de las informantes, éstas han tenido muy poca o casi nula exposición a la lengua francesa y que su estudio se ha limitado más bien a la gramática y al vocabulario y, por así decirlo, a una muy escasa interacción oral con sus compañeros y compañeras de clase o profesores y profesoras durante la secundaria. Es por eso que, lógicamente, en un período tan corto de aprendizaje, las informantes no hayan adquirido aún estos sonidos.

Igualmente cinco de las seis informantes no realizan la oposición entre las vocales orales y las vocales nasales, interferencia que, sin ninguna duda, proviene de su lengua materna, por lo cual las estudiantes todavía no identifican claramente las grafías que los representan. Es interesante mencionar el fenómeno

que se presenta en la informante 5, la cual los identifica y además los pronuncia con éxito, a pesar de ser en su gran mayoría vocabulario que nunca antes había visto. Lo que se puede interpretar como un proceso de adquisición muy particular y acelerado, si se le compara al resto de integrantes de este estudio.

Analizando los sonidos consonánticos, se puede afirmar que no existen problemas en cuanto a los siguientes: [k], [l], [m], [n], [f], [b], [s], [t] y [d]. Empero, con los sonidos : [b] y [v], [s] y [z], [g] y [ʒ], las estudiantes no los identifican ni los pronuncian, por denominarlo “a la francesa”, pues los asimilan a los sonidos que existen en su lengua materna, lo cual se puede interpretar como una interferencia lógica, ya que en su mayoría las palabras que se les han propuesto dentro del ejercicio de lectura son completamente desconocidas para ellas y ese es el recurso que utilizan para pronunciarlas.

Otro fenómeno interesante de acotar es el que se produce en el sonido [ʃ], pues las informantes lo pronuncian [tʃ], situación que se explica nuevamente en la interferencia de la L1 en la L2, ya que calcan idénticamente el sonido de una lengua a la otra.

En lo que concierne a las semiconsonantes, se puede aseverar que las aprendices han adquirido en un cien por ciento el sonido [w], situación que contrasta con el sonido [j] que se devela como inestable y que a la vez es pronunciado como si se tratara de una [i]. En cuanto al sonido [y], este no apareció en ninguna de las producciones orales de las entrevistadas, en donde se pudiera asociar la grafía a este sonido, por lo cual es aventurado afirmar que esté o no adquirido, lo que sí se puede decir es que una de ellas lo confunde con el sonido [ø], sin que eso sea de manera constante.

Finalmente, es de vital importancia determinar que en el estadio de adquisición de la lengua francesa en el cual se encuentran las informantes, se han adquirido de manera sólida los sonidos: [ɛ] y [w], y que existe mucha interferencia del español en el resto de sonidos característicos del francés como se ha indicado anteriormente.

Ante esta situación, se debe aumentar la exposición y el trabajo de estos sonidos, en específico a partir de ejercicios de identificación y de pronunciación, con el fin de que estas estudiantes no sean presa de las interferencias de su lengua materna sobre la lengua meta. Por ende, la siguiente etapa de este estudio es el diseño de actividades de sensibilización y de producción oral con estos sonidos, sin dejar de lado los que ya han sido adquiridos para que la población de las carreras del Bachillerato en Francés y de la Enseñanza del Francés se beneficie directamente de los resultados.

## **Anexo 1**

### **Poema y Refranes**

Dis-moi tout  
D’où es-tu?  
-D’Honolulu

Dis-moi tout  
Où habites-tu ?  
-Dans la rue du musée

Dis-moi tout  
Qui es-tu ?  
-La Vénus du musée

“ L’absence diminue les médiocres passions et augmente les grandes, comme le vent éteint les bougies et allume le feu.”

“ Nous aimons toujours ceux qui nous admirent, et nous n’aimons pas toujours ceux que nous admirons.”

“ Trois choses donnent la mesure de l’homme : la richesse, le pouvoir, l’adversité.”

“ Il n’y a rien de si infortuné qu’un homme qui n’a jamais souffert. ”

“ La prospérité montre les heureux, l’adversité révèle les grands. ”

“ Il faut de plus grandes vertus pour soutenir la bonne fortune que la mauvaise. ”

“ La prospérité découvre nos vices et l’adversité nos vertus.”

“ Les jeunes vont en bandes, les adultes par couples, et les vieux tout seuls.”

“ Par la rue «Plus tard», on arrive à la place «Jamais». ”

“ Il en est du véritable amour comme de l’apparition des esprits : tout le monde en parle, mais peu de gens en ont vu. ”

## Bibliografía

- Arias, I., L. Castro y J. Chao (2009). *Proyecto de investigación: "La adquisición de los sonidos del francés por un grupo de estudiantes de primer año de las carreras de Bachillerato en Francés y Bachillerato en la Enseñanza del Francés de la UCR durante el primer semestre de 2010"*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, vol. 1. Consultado en <http://www.publications.ub.es/revistes/phonical/>
- Béchade, H. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris : PUF.
- Bohn, O. (1993). Interactions between new and similar vowels in L2 speech development. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 71-79.
- Cantero, F. (2007). Didáctica de la pronunciación. *PHONICA*, vol 1. Consultado en <http://www.publications.ub.es/revistes/phonical/>
- Celce-Murcia, M. (1996). *Teaching Pronunciation A Reference For Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*.
- Ellis, R. (1996). Secuencing in SLA, Phonological memory, chunking and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 23-41.

- Flege, J. (1980). Phonetic approximation in second language acquisition. *Language Learning*, 27, 117- 134.
- (1985). A critical period for learning pronunciation? *Applied Linguistics*, 8, 162-177.
- (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65. Consultado en [http://jimflege.com/files/Flege\\_new\\_similar\\_JP\\_1987.pdf](http://jimflege.com/files/Flege_new_similar_JP_1987.pdf)
- Flege, J. E. (1991). Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. En T. Huebner y C. A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, 249-90.
- Frías, X. (2001). Introducción a la fonética y fonología del español. *Ianua. Revista Philologica*. Suplemento 4.
- Gass, S (1984). Development of speech perception and speech production abilities in adult second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 5, 51-74.
- Gimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- Girardet, J. y J.M. Cridlig (2004). *Panorama 1*. Paris: CLE International.
- Hetch, B. y R. Mulford (1982). The acquisition of a second language phonology: Interaction of transfer and developmental factors. *Applied Linguistics*, 3, 313-328.
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. UB Barcelona.
- Leather, J. (1999). The acquisition of second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 305-341.
- Léon, P. (1978). *Prononciation du français Standard*. Paris: Didier.
- Macken, M. y C. Ferguson (1987). Phonological Universals in Language Acquisition. *Interlanguage Phonology*. Cambridge: Newbury House.
- Major, R. (1987). *A model for interlanguage phonology*. Cambridge : Newbury House.
- Nemser, W. (1993). Approximative systems of focusing language learners. *IRAL*, IX, 2, 115-123.
- Piaget, J. (1998). *La construction réelle chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26, 2, 391-408. Traducido en J. Muñoz Liceras (comp., 1992), *La adquisición de lenguas extranjeras*. Editorial Visor, pp.123- 141.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, vol. X, 3, pp. 209-231. Traducido en J. Muñoz Liceras (comp., 1992), *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Editorial Visor, 79-101.
- Tarone, E. (1978). The phonology of interlanguage”. En Richards, *Understanding second and foreign languages learning*. Cambridge: Newbury House.
- Thomas, J. y L. Bouquiaux (1976). *Initiation à la phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wode, H. (1994). Nature, nurture, and age in language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 325-345.
- Yule, G. y D. Macdonald (1995). The different effects os pronontiation teaching. *IRAL*, 33, 4, 345-350.

