

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

**PROBLEMÁTICAS DE PERCEPCION Y PRODUCCIÓN FONÉTICA DEL
FRANCÉS EN APRENDICES ADULTOS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

ELISA RUIZ LOPEZ

DIRECTOR(A) DEL TRABAJO RECEPCIONAL

MAESTRA MARIANA MARTINEZ ARECHIGA

ENERO 2013

1

ÍNDICE

Introducción	3
1 Aspectos fonéticos en el aprendizaje de una segunda lengua	6
1.1 Revisión general de la enseñanza de la fonética en diferentes metodologías	12
2 El aprendiz adulto de lengua francesa	20
2.1 Características del aprendiz adulto de Lengua Extranjera	22
2.2 Los antecedentes lingüísticos del estudiante adulto en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera	23
3 El concepto de Interferencia Fonética	28
3.1 La criba fonológica o sordera fonológica	33
3.2 Planteamientos actuales	36
3.3 La interferencia fonética entre el español y el francés	40
3.4 La fonética en la enseñanza actual del francés	46
4 El método verbo-tonal como estrategia correctiva	49
4.1 Origen	50
4.2 Principios	51
4.3 Análisis del fonema [v] y estrategias	52
5 Criterios y sugerencias para el docente de francés	57
5.1 Estrategias para la percepción	59
5.2 Estrategias para la producción	61
5.3 Ejercicios de percepción y producción disponibles en Internet	62
Conclusiones	65
Material Consultado	69

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años al realizar estudios en Francia y tener un grupo de compañeros de diferentes nacionalidades observé que entre los hispanohablantes no existía una diferencia al percibir y reproducir los sonidos [v] y [b]. Pronunciar “vin” o “bain” era indistinto generando confusión y en ocasiones hasta hilaridad durante una conversación. Los fonemas [v] y [b] eran *alófonos* para el sentido del oído de estas personas, es decir, sonaban igual. Buscando las razones por las cuales existía esta situación me encontré con una frase de autor y origen desconocidos para mí que dice:

Beati hispani, quibus vivere bibere est¹.

Este refrán se puede interpretar en dos sentidos, coloquialmente podemos decir que para los españoles es lo mismo *vivir* que *beber* por lo que disfrutaban de la vida, pero para los fines de este trabajo destacaremos que los españoles pronuncian de forma indistinta la “b” y la “v” por lo que existe una confusión con las palabras “vivir” y “beber”.

El presente trabajo intenta definir por qué existe ese problema de percepción en aprendices adultos hispano hablantes de francés lengua extranjera. Se pretenden plantear las razones por las cuales se da esta situación y la forma en que puede interferir o no en la comunicación. Se tratará de encontrar una explicación documentada a esta problemática, la cual se originó en la dificultad de los adultos para percibir y reproducir los sonidos correspondientes a las letras “v” y “b” que expuse previamente.

En el capítulo 1, se analiza qué es la fonética, cuáles son sus especialidades o ramas de estudio y su papel durante el aprendizaje de una lengua extranjera, para después definir los factores fonéticos que intervienen en el mismo, de manera específica los articulatorios y de percepción.

¹ Traducción personal: Dichosos los españoles ya que para ellos vivir es lo mismo que beber.

Así mismo, se detalla la importancia que se le ha dado a la fonética en el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través del tiempo, haciendo mención de los momentos en los que la fonética estuvo casi totalmente olvidada y la forma en que ha resurgido adquiriendo cada vez mayor importancia, principalmente con la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (conocido como CECR por sus siglas en francés).

En el capítulo 2 se analiza al adulto aprendiz de francés: lengua extranjera y se plantean cuáles son las ventajas y desventajas de aprender un idioma en la edad adulta; en este sentido, se establece que el aprendiz adulto posee un conocimiento previo que interviene ya sea favorable o desfavorablemente, durante el aprendizaje de una lengua extranjera; así mismo, se explica el concepto de interferencia fonética, toda vez que con el advenimiento del audio-lingüismo como método de aprendizaje en los años posteriores a la segunda guerra mundial, aparece también lo que conocemos como “análisis contrastivo”.

En el capítulo 3, se analiza el método que utilizan los lingüistas para predecir el error que puede cometer un aprendiz de un idioma extranjero basándose en una comparación entre dos idiomas. Igualmente se narra la aparición del concepto de la “criba o filtro fonológico” y la vinculación entre el planteamiento de sordera fonológica con el origen del método “verbo-tonal”, el que es posible identificar como una estrategia correctiva muy utilizada en nuestros días, así como los planteamientos actuales manejados para la corrección fonética.

En este capítulo, también se identifican las interferencias fonéticas que existen entre el español y el francés por medio de un cuadro comparativo de fonemas, vocales y consonantes, así mismo, se explica el fenómeno específico conocido en el idioma francés como “liaison” y se abunda con algunos aspectos “suprasegmentales” de la lengua. Por último, se analiza la existencia de contenidos y actividades de índole fonética en diferentes manuales y se anotan algunos enlaces de internet que contienen ejercicios de este tipo.

En el capítulo 4, se explica la importancia que tiene el método “verbo tonal” para la corrección de problemas de fonética, en donde se presenta una breve reseña de cómo, cuándo, porqué y quién lo creó, se explican los principios bajo los que se rige y las estrategias que propone este método para la corrección fonética en general. El capítulo concluye con un breve análisis del fonema [v], el cual originó el presente trabajo.

Para finalizar, en el capítulo 5 se sugieren un conjunto de principios y criterios para realizar la corrección fonética, especificando algunas estrategias para obtener una mejor percepción y producción del fonema [v], las cuales pueden ser empleadas por los profesores de francés que tienen aprendices adultos.

Este trabajo de titulación es una monografía elaborada con base en textos y documentos electrónicos consultados en internet.

CAPITULO 1

ASPECTOS FONÉTICOS EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Como profesores de lengua extranjera tenemos muy claro que la meta de todo aprendizaje de una nueva lengua, es lograr que el alumno pueda comunicarse y comprender de forma oral y escrita la lengua en cuestión. Sabemos que en este aprendizaje intervienen diferentes aspectos de tipo articulatorio y perceptivo pero también aspectos cognitivos, afectivos, expresivos y de comportamiento.

Mientras que la motivación del alumno para aprender una lengua es un aspecto afectivo, desde el marco de la sociolingüística podemos encontrar los aspectos expresivos y de comportamiento, los cuales se relacionan con el reconocimiento de cuándo, cómo y qué lenguaje utilizar para cada ocasión. Por su parte, los aspectos cognitivos se relacionan con los mecanismos del pensamiento que se requieren para conocer las características morfológicas de la lengua que se aprende, su funcionamiento y su gramática.

Este trabajo aborda particularmente aspectos articulatorios y perceptivos de la lengua. Por aspecto articulatorio entendemos la forma en que se pronuncian o emiten los sonidos de un idioma extranjero, la entonación y el ritmo, es decir el *sonido* del idioma. El aspecto perceptivo es la capacidad del alumno de escuchar y discriminar las características del acento, tono y ritmo del habla en lengua extranjera, principalmente por medio del sentido del oído. Estos dos aspectos están entrelazados ya que son los que facilitarán la reproducción correcta de los sonidos del idioma y, por lo tanto, la comunicación en la lengua meta.

Estos aspectos articulatorios y perceptivos son estudiados por la fonética. Una consulta del diccionario de la Real Academia Española² permite identificar que el término fonética se deriva de la palabra griega “φωνητικός” (foneticós) referida a los sonidos o las manifestaciones físicas de índole acústica, perceptibles al oído, producidas durante el habla. Así mismo, la fonética se identifica como una rama o área de la lingüística dedicada al estudio de los sonidos del lenguaje.

Desde la perspectiva de los especialistas la fonética se encarga de estudiar los aspectos físicos y fisiológicos de la palabra (Delbecque, 2006: 139) De acuerdo con Troubetzkoy³ (Galisson y Coste, 1976: 41) la fonética “*C’est la science de la face matérielle des sons du langage humaine*”, lo cual se puede interpretar como la ciencia que estudia los aspectos materiales que producen los sonidos del habla humana”⁴.

La fonética ha sido dividida según el modo de aproximación al objeto fónico, según su campo de investigación y según la metodología del aprendizaje de lenguas.

Siguiendo la propuesta de Galisson y Coste (1976: 417) las divisiones de la fonética ligadas al objeto fónico son:

- La fonética fisiológica o articulatoria. Estudia la producción física de los sonidos por parte del hablante, para ello estudia los órganos articulatorios que intervienen en la producción de los sonidos orales, es decir, la anatomía del aparato fonador o fonoarticulador humano (véase figura 1) y las modalidades de producción de sonidos, es decir la articulación. Al referirnos a la articulación estamos hablando de la forma en que se emiten los sonidos, cómo intervienen en esa producción ciertos órganos bucales, la posición en que se encuentran y cómo esas posiciones hacen variar los

² <http://www.rae.es/rae.html>

³ Troubetzkoy, Nicolai. (Moscú, 1890 - Viena, 1938) Lingüista ruso vinculado al círculo lingüístico de Praga. Sus *Principios de fonología* (1939), obra póstuma inacabada, es una de las más importantes aportaciones al estudio de la Fonología.

⁴ Traducción personal

distintos caminos que puede seguir el aire cuando sale por la boca, nariz o garganta para que se produzcan sonidos diferentes.

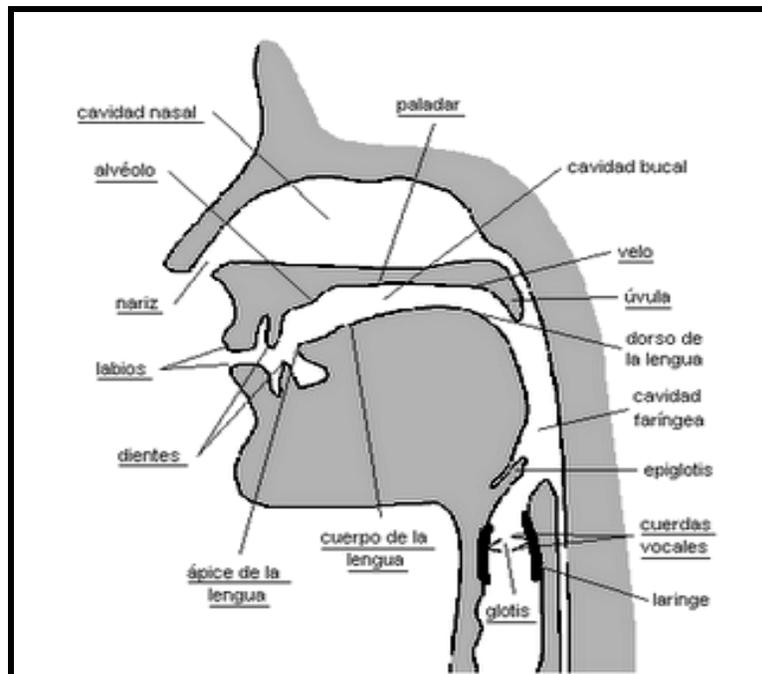


Figura 1. Aparato fonador o fonoarticulatorio

Tomado de: <http://logopediaperu.blogspot.mx/2009/04/aparato-fonoarticulador.html>

- La fonética física o acústica. Dedicada a analizar la propagación y la recepción de las ondas particulares que constituyen los sonidos del lenguaje. El sonido estará definido por su duración, su intensidad, su frecuencia y su timbre.
- La fonética experimental o instrumental. Estudia las propiedades acústicas y físicas de los sonidos del habla, reuniendo los datos y cuantificándolos sobre la emisión y producción de las ondas sonoras que configuran el sonido articulado. Utiliza instrumentos como el espectrógrafo, el nasómetro, el glotógrafo y el platógrafo que muestran de donde provienen las ondas sonoras del habla: boca,

nariz o laringe, describiendo también qué parte del paladar hace contacto con la lengua.

Continuando con Galisson y Coste (1976: 417) la fonética también puede clasificarse según su campo de investigación en:

- La “fonética general”, que tiene por objeto expresar todas las realizaciones fónicas del hombre en todos los idiomas.
- La “fonética francesa” (o específica de un idioma) que estudia y delimita las particularidades del idioma de estudio.
- La “fonética comparada” que estudia las analogías o diferencias entre los sonidos emitidos por el hombre entre dos o más lenguas.
- La “fonética histórica o diacrónica” que busca situar en la historia los cambios de sonidos a través del tiempo.
- La “fonética descriptiva o sincrónica” que, siendo una etapa de la fonética histórica, se encarga de inventariar los sonidos y los fija en un momento o época histórica determinada.

En el aprendizaje de un idioma, cualquiera que sea la situación de aprendizaje, lengua materna o lengua extranjera, la fonética tiene un papel importante en cuanto a la comprensión oral y la producción oral. Para Nicole Delbecque (2006) la capacidad de percibir oralmente letras diferentes, tantas como existan en un idioma, requiere de una competencia cognitiva llamada “categorización”.

La categorización es la habilidad que tiene el ser humano de reconocer las cosas con las que se enfrenta en el mundo asemejándolas y diferenciándolas de otras sin necesidad de que éstas hayan sido reconocidas anteriormente. Si el ser humano no escucha es incapaz de clasificar esos sonidos, sin importar si los

sonidos son de su lengua materna. Algunos autores afirman que existe un lazo estrecho entre los conocimientos de la articulación y la prosa y el desarrollo de la comprensión auditiva (Champagne-Muzar 1993: 33).

Élisabeth Guimbretière (1994) propone una didáctica de la oralidad que sea un encuentro de diferentes ciencias de la enseñanza, es decir una relación interdisciplinaria donde cada una aporte al objetivo en común de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y de la cultura.

Enfocados en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera podemos dividir a la fonética en dos grandes ramas (Galisson y Coste 1976: 41): la fonética correctiva y la fonética combinatoria.

La “fonética correctiva” comprende el conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas ya sea en clase o en el laboratorio. Esas técnicas se utilizan para corregir y lograr que el alumno adquiera una pronunciación correcta. Esta rama utiliza ejercicios de discriminación y de reconocimiento, que ayudan a distinguir los fonemas y las palabras fónicas para poder percibir y emitir de manera correcta, los aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua **extranjera**.

Los aspectos segmentales forman segmentos en la cadena hablada de una lengua, siendo éstos: el modo de articulación, la zona de articulación, la clasificación articulatoria de las vocales y de las consonantes, el timbre, la tensión y lo que se entiende por logatomo, que son palabras o grupos fonológicamente posibles, pero inexistentes en la lengua y que se utilizan durante la corrección fonética a fin de presentar determinados sonidos en un contexto específico que favorece su producción o su percepción (Champagne Muzar, 1993)

Los aspectos suprasegmentales de una lengua son el acento, la entonación, la pausa, la velocidad de locución, el ritmo y la disposición articulatoria (Champagne Muzar, 1993).

Por otra parte la “fonética combinatoria” es la rama de la fonética que estudia las modificaciones que sufren los fonemas cuando se perciben en una cadena sonora (Galisson y Coste, 1976), es decir la influencia que ejercen los unos sobre los otros según el contexto. Esta fonética sirve de base a una ortofonía al servicio de la enseñanza de una lengua extranjera, ya que podemos favorecer la emisión y la producción de los sonidos al alterar la cadena sonora. Podemos reforzar la tensión o disminuirla, trabajar con la agudeza del sonido, con la labiabilidad, etc.; es decir, con los elementos necesarios para una producción correcta de un fonema determinado, colocando el sonido en puntos diferentes del enunciado o cambiando la entonación o ritmo de la frase (Kaneman y Guimbretière, 1991). Esta división está ligada a la fonética suprasegmental, es decir, a la entonación, al tono, al ritmo y los acentos.

La comunicación oral exitosa en la lengua extranjera conlleva al aprendiz a manejar el denominado “composante prosodique”⁵ (Guimbretière, 1994), que son los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua oral.

En el aprendizaje de la lengua extranjera en su forma oral no es suficiente aprender una palabra o un grupo de palabras y una estructura sintáctica; es imprescindible que el aprendiz de la lengua distinga y se apropie de esta forma oral, interpretando las marcas propias de la prosa como la entonación, el ritmo, el acento, etc. y de esta forma comprender y emitir el mensaje en su totalidad. Este aprendizaje de la forma oral de la lengua nos lleva a trabajar una didáctica específica de la expresión y la comprensión oral de la lengua extranjera.

Este aprendizaje ha estado presente en las diferentes metodologías para la enseñanza del francés, las cuales revisaré a continuación.

⁵ *Componentes de la prosa* (traducción personal)

1.1 REVISIÓN GENERAL DE LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA EN DIFERENTES METODOLOGÍAS.

En este apartado presento una breve revisión del tratamiento que han recibido los problemas fonéticos en distintas corrientes metodológicas para la enseñanza de una lengua extranjera, a fin de analizar la importancia que se ha dado a la enseñanza del idioma oral a través de la historia y entender la manera en que actualmente se trabaja la expresión y comprensión oral.

El estudio del sonido de los idiomas data del año 3000 a.C. Los sumerios crearon un diccionario bilingüe, compuesto de una lista de ideogramas acompañados de una anotación fonética en lengua sumeria y acadia (Champagne – Muzar, 1993).

Más tarde los griegos distinguieron en su alfabeto a las vocales y consonantes y consideraron otros componentes sonoros del lenguaje. Dado que la vida política del estado-ciudad griego se dirimía a través de los discursos, los debates públicos y la lectura en voz alta, los aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua, tales como la entonación y el ritmo, se convirtieron en un tema relevante (Champagne-Muzar, 1993).

Durante la Edad Media y el Renacimiento, el griego y el latín eran enseñados solo sobre una base escrita, muy poco explotada la pronunciación. Para trabajar la pronunciación existía una especie de código fonético basado en la lengua materna del aprendiz, cuando existía alguna dificultad venía acompañada de una nota o indicación sobre la forma de articular (Champagne-Muzar, 1993)

Durante los siglos XVII, XVIII y XIX el aprendizaje del latín se realizaba memorizando una larga lista de frases y vocabulario con su correspondiente traducción. Las explicaciones gramaticales se hacían en lengua materna y se utilizaba de manera preponderante la traducción de textos escritos, a este método se le conoce como **gramática-traducción** (Johnson, 2001). El recurso básico

para aprender era la memoria, pues el alumno se concretaba a repetir y reproducir frases según una estructura gramatical.

El **método directo** que se desarrolla en el siglo XIX es llamado así porque los maestros intentaban crear una asociación directa entre la palabra de la lengua meta a aprender y la información que ya existía en el aprendiz (Johnson, 2001). Un proceso de aprendizaje similar al proceso por el que previamente había aprendido la lengua materna, en ese sentido, el estudiante podría recurrir a sus conocimientos e información lingüística previa (Johnson, 2001) de una manera directa y natural. El uso con la Lengua Materna se evitaba a toda costa, para facilitar un contacto mayor y preferencial con la lengua meta. Así mismo, el aprendizaje se centraba en la oralidad y en el uso de palabras y estructuras de uso cotidiano.

La enseñanza se organizaba a partir de una lista de palabras, frases y pequeños diálogos que imitaba y repetía el estudiante hasta lograr respuestas automáticas. De esta manera el alumno reproducía el modelo fonético de forma memorística, gracias a ejercicios de repetición (Champagne-Muzar, 1993).

En esta época empieza a desarrollarse una verdadera preocupación por la comunicación oral, algunos especialistas en fonética de distintos países como Viëtor (Alemania, 1850 – 1918), Sweet (Inglaterra, 1845-1912), Jespersen (Dinamarca, 1860-1943) y Palmer (Inglaterra, 1877-1949) se preocupan por hacer énfasis en la lengua hablada nativa y darle menos importancia a las lenguas clásicas, con ellos también se inicia la ciencia de los sonidos del lenguaje hablado: la fonética (Johnson, 2001)

Un ejemplo del método directo puede apreciarse en la página 2 del libro “Langue et Civilisation Françaises” mejor conocido como *Mauger bleu* en honor a su autor G. Mauger de la editorial Hachette editado por primera vez en 1953 que se presenta a continuación.

2

LEÇON 1



← **un** homme



← **une** femme



← **un** garçon



← **une** fille

**Qu'est-ce
que c'est?**

→



← c'est **un** livre



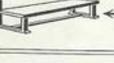
← c'est **un** cahier



← c'est **un** stylo



← c'est **un** crayon



← c'est **un** banc



← c'est **une** serviette



← c'est **une** gomme



← c'est **une** règle



← c'est **une** table



← c'est **une** chaise

Est-ce un banc? → 

Est-ce un banc? → 

— **Oui**, c'est **un** banc.

— **Non**, ce n'est pas **un** banc, c'est **une** table.

☆ **PRONONCIATION**

un homme [ɑ̃nɔm]	un garçon [ɑ̃ garsɔ]	une femme [yn fam]	une fille [yn fi]
Qu'est-ce que c'est ? [kɛs kɔ sɛ]	c'est un stylo [sɛtœ stilo]	c'est un banc [sɛtœ bɑ]	c'est une table [sɛtyn tabl]
	c'est une gomme [sɛtyn gom]	c'est une chaise [sɛtyn fe:z]	
est-ce un cahier ? [ɛs œ kaje]	— non, ce n'est pas un cahier. [nɔ sɑ nɛ pozœ kaje]		c'est un crayon [sɛtœ krejɔ]

Figura 2 Ejemplo de libro de texto elaborado conforme al Método Directo

Mauger. Course de Langue et e Civilisation Françaises, leçon 1, p.2

Resalta la importancia dada a la pronunciación a través del uso de líneas indicativas de la *liaison*⁶ en cada una de las frases y de la sección *Prononciation* situada en la parte inferior de la página, en la que cada expresión, frase u oración está acompañada de su escritura en alfabeto fonético.

⁶ " La liaison est un phénomène de l'oral : elle consiste à faire entendre la dernière consonne d'un mot quand il précède un mot commençant par une voyelle ou un h muet " (Pratique du Français de A à Z, p 189). Ligar dos palabras es un fenómeno del aspecto oral de una lengua: consiste en pronunciar la última consonante de una palabra cuando ésta precede una palabra que comienza por una vocal o una h muda. (Traducción personal)

Hasta mediados del siglo XX se inicia un nuevo sistema de enseñanza llamado **método estructuro global audio visual (SGAV)** que tiene presente los sonidos, los esquemas de entonación así como el ritmo de la lengua meta, por lo cual se habla de una reeducación auditiva (Champagne-Muzar, 1993).

Como su nombre lo indica, el idioma es concebido en bloques o estructuras. El alumno trabajaba con estas estructuras con el fin de memorizarlas, repitiéndolas hasta automatizar su uso y funcionamiento dentro de la lengua. (Johnson, 2001). Al desarrollar estos automatismos en el manejo de las estructuras o bloques lingüísticos, el alumno sería capaz de utilizarlos de forma espontánea durante una conversación en el idioma a estudiar (Champagne-Muzar, 1993).

Debido a la repetición constante en voz alta de las estructuras y la importancia que este método le da a la expresión y la comprensión oral, la fonética es integrada de una manera constante en el estudio del idioma. En los manuales que corresponden a la SGAV es común encontrar los enunciados con su esquema de aspectos prosódicos (fonética suprasegmentales), así como la transcripción fonética (fonética segmental) (Champagne-Muzar, 1993), tal como se aprecia en este ejemplo:

Qu'est-ce que c'est?  [keskese]
--

Ejemplo de un enunciado acompañado del esquema prosódico así como de su transcripción fonética correspondiente.

A principio de la década de 1970 ocurrió una “revolución sociolingüística” (Johnson, 2001). Hasta entonces la gramática era la base del aprendizaje de un idioma extranjero, esta nueva forma de aprendizaje buscaba ofrecer al alumno las herramientas necesarias para crear una competencia comunicativa basada en un lenguaje de uso real (Johnson, 2001).

“La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”. (CVC, 1997-2012)

Partiendo de esta concepción de la competencia, en la que adquieren especial relevancia tanto los conocimientos como el saber hacer para efectuar tareas específicas, en el campo de las lenguas se establecen como competencias la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (M . Canale, 1983). Más tarde en 1986, J. Van Ek añade la competencia sociocultural y la competencia social.

El aprendizaje desde el enfoque de la enseñanza comunicativa se basa en las necesidades del alumno; este principio ocasionó la marginación del aspecto fonético y alimentó ciertas contradicciones, ya que es difícil conciliar las exigencias de una buena comunicación si no existe una práctica fonética, dado que, el sistema fonético es el vehículo de esta misma competencia de comunicación (Champagne – Muzar, 1993).

Christine Tagliante⁷ (Tagliante,1994), en el libro *La Classe de Langue*, al presentar el capítulo dedicado al aprendizaje oral, describe este aprendizaje desde el punto de vista de una competencia comunicativa. Se refiere al problema que los alumnos enfrentarán al escuchar el idioma, en este caso el francés, con locutores nativos.

De acuerdo a Tagliante la expresión oral se compone del fondo, que es lo que decimos y de la forma, que es la manera de decir o expresar algo. En este esquema la pronunciación correcta de las palabras no es importante, ya que corresponde a la competencia de comunicación.

⁷ Christine Tagliante, Autora de libros de técnicas de clase para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera y colaboradora en la elaboración del Marco Común de Referencia Europeo.

En la década correspondiente a 1990, los estados miembros del Consejo de Europa se reunieron para unificar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Después de más de diez años de trabajo e investigación por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía procedentes de los 41 estados miembros del Consejo de Europa, se crea el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, conocido como CECR en francés⁸.

Es un documento que procede del Consejo de Europa para los 25 países que componen la Unión Europea que pretende unificar las directrices para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza dentro del contexto europeo.

A partir de lo que plantea el CECR, el aprendizaje se realizará por medio de tareas. Las tareas o actividades son extraídas de la vida cotidiana dentro del ámbito personal, público, educativo y profesional. “La realización de una tarea por un individuo requiere la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (CECR, 1991).

En cuanto a las competencias fonológicas que debe desarrollar el aprendiz para realizar una tarea, el CECR contempla el conocimiento de la percepción y de la producción y una aptitud a percibir y reproducir:

- Las unidades sonoras de la lengua (fonemas) y su realización en contextos específicos (alófonos)
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (por ejemplo, sonoridad, nasalidad, oclusión y labialidad)
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia de fonemas, acentuación de palabras, etc.)

⁸ Division des Langues Vivantes, Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer. (2000) Strasbourg, Didier

- La fonética de las oraciones (acento y ritmo de las oraciones, entonación)
- Reducción fonética, reducción vocal, formas débiles y fuertes, asimilación y elisión.

El CECR también hace énfasis en saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. El usuario o aprendiz tendrá que tener un conocimiento de las convenciones ortográficas, es decir, de la forma en que se pronuncia cada fonema.

Para el CECR la enseñanza/aprendizaje de una lengua debe fundamentarse en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los aprendices, las tareas deben de ser apropiadas para ello. La fonética dentro de este gran proyecto es solo una herramienta para la realización correcta de los objetivos que se esperan.

Al hacer el recuento histórico de la presencia de la fonética en la enseñanza de las lenguas extranjeras pudimos valorar diferentes aspectos, entre los cuales se destacan:

1. La importancia dada a la fonética no ha sido la misma en cada época. Ha variado según las necesidades de cada metodología.
2. Los factores que intervienen en pronunciación correcta no son solo de tipo fonético, podemos dividirlos en aspectos segmentales y suprasegmentales.
3. La preocupación por lograr que un alumno pueda cumplir la meta de comunicarse y comprender el lenguaje que desea aprender correctamente.

Para lograr una enseñanza/aprendizaje exitosa dentro de cualquiera de las metodologías, no debemos olvidar que los aspectos fonéticos durante el aprendizaje de una lengua extranjera se enfocan en la adquisición de un nuevo sistema fonético, ya que todo idioma tiene sus propios códigos, el cual consta de aspectos segmentales (como los fonemas propios a las vocales y consonantes del idioma) y suprasegmentales (como la entonación propia del idioma, la acentuación, el ritmo, así como los acentos regionales).

La importancia del aprendizaje del sistema oral de una lengua extranjera en su totalidad debe cubrir los dos aspectos fonéticos mencionados, los suprasegmentales y segmentales, ya que muchas veces la interpretación del mensaje solo en su contexto segmental puede tener un sentido diferente al original. Por ejemplo “¡qué bonito!” puede por un lado significar que algo es lindo o con un tono burlón puede significar que algo no está bien o no es correcto.

En el nuevo sistema fonético a adquirir intervienen factores como el conocimiento del vocabulario, pero especial relevancia tienen los factores sociales como el cuándo, el qué y el cómo decir o expresar una idea. Así mismo se identifican factores relacionados con la articulación y la percepción de la lengua extranjera, con limitantes como la interferencia de la lengua materna o de lenguas adquiridas con anterioridad y por supuesto la edad del aprendiz; ya que se puede ver obstaculizado por lo que Troubetzkoy llama *criba fonológica* y *sordera fonológica* que explicaremos en los capítulos subsecuentes, ya que es de suma importancia para el desarrollo de este trabajo.

CAPITULO 2

EL APRENDIZ ADULTO DE LENGUA FRANCESA

La palabra adulto según el diccionario de la Real Academia Española proviene del latín *adultus* y significa que una persona ha llegado a su mayor crecimiento o desarrollo, otra definición de este mismo diccionario afirma que una persona adulta es aquella que ha llegado a cierto grado de perfección, cultivado, experimentado.

En nuestra cultura la persona adulta es aquella que se encuentra situada entre la adolescencia y la vejez. Cronológicamente corresponde a 4 decenios comprendidos entre los 20 y los 60 años de edad, por lo que hablamos del periodo más extenso de la vida humana (Villanueva, 2001).

Jurídicamente en México, se considera a una persona adulto a partir de los 18 años, ya que al cumplirlos se determina la mayoría de edad con la que el sujeto adquiere derechos y obligaciones con la sociedad.

Psicológicamente el término de adulto se emplea como sinónimo de madurez de personalidad, haciendo referencia de una persona responsable que posee plenitud de juicio, seriedad y dominio de sí mismo (Villanueva, 2001).

El hombre adulto, necesita vivir en sociedad, y uno de los rasgos que lo distingue es la integración dentro de una comunidad al servicio de los intereses comunes (Villanueva, 2001). Esta integración conlleva mayor preparación en un mundo globalizado, el cual se transforma rápida y continuamente gracias a los avances tecnológicos que provocan la necesidad de contar con nuevos conocimientos (Rodríguez, 2008).

La vida moderna ofrece mejores oportunidades y opciones a todos los ciudadanos. La gente tiene la libertad de adoptar el estilo de vida que prefiera, pero también, la responsabilidad de ir formando su propia vida. De este modo encontramos que hay más gente interesada en prolongar su educación y su formación de manera de ser siempre competitivo y gozar de una cualificación para no poner en riesgo su situación laboral (Comisión de la comunidades europeas, 2000).

El aprendizaje de los idiomas es uno de los aspectos en los que el adulto puede desarrollarse para mejorar su situación laboral y cultural. Lo anterior indicaría que el adulto solo buscaría aprender un idioma extranjero por mejorar o mantener su trabajo o retribución económica, pero no es así, también existen adultos que desean continuar con una formación permanente para evaluarse continuamente o porque sienten satisfacción en la participación del aprendizaje y lo consideran un propósito en la vida (Rodríguez, 2008) o cubren la existencia de un deseo (Pourrieux, 2010).

Siguiendo a Pere Marquès (2004), se identifica que los objetivos de la formación de adultos son básicamente cuatro:

- *Aprender para saber: Adquirir los conocimientos básicos culturales que necesita todo ciudadano (alfabetización, conocimientos culturales básicos)*
- *Aprender para ser: Alcanzar un adecuado desarrollo personal y familiar.*
- *Aprender para vivir en comunidad: Adquirir una educación cívico-social suficiente para su actuación social.*
- *Aprender para hacer: Disponer de una formación técnico-profesional que le permita su integración y desarrollo laboral.*

Una vez delimitado lo que significa un aprendiz adulto y los motivos por los que decide continuar el aprendizaje definiremos específicamente las características del aprendiz adulto de una lengua extranjera.

2. 1 CARACTERISTICAS DEL APRENDIZ ADULTO DE LENGUA EXTRANJERA

El doctor Pere-Marquès (2004) realizó un estudio muy interesante de las características de los alumnos adultos de lengua extranjera (LE)⁹ en el que detalla que por lo general, se trata de grupos heterogéneos en edad, intereses y aspiraciones; en cuanto a sus motivaciones para el estudio los adultos son intensos, espontáneos y persistentes. Este grupo de aprendices persiguen objetivos claros y se preocupan por los resultados. Manifiestan una gran impaciencia y ansiedad, ya que tienen necesidad de obtener logros y éxitos en el plazo inmediato, pues buscan una utilidad real para aplicar su aprendizaje. Por otra parte son susceptibles a las críticas y en comparación con los aprendices escolares, también son más inseguros, pues no les gusta cometer errores.

El estudiante adulto tiene también mucha necesidad de satisfacer sus expectativas por lo que sus exigencias ante los cursos o estudios en los que decide matricularse, son altas.

Estos estudiantes cuentan ya con una cultura propia a la que Pere-Marquès llama “mosaico” integrada por saberes yuxtapuestos y de fuentes heterogéneas, ya se trate de experiencias o conocimientos previos. Tienen también una personalidad más definida y unos patrones de conducta más estables y arraigados, por lo que son más reacios a los cambios.

Marquès también identificó que los adultos muestran menor capacidad de memorización y la suplen con una tendencia a relacionar y a hallar aplicaciones concretas de lo que aprenden. Esa misma operación de compensación cubre la

⁹ El estudio fue realizado en el año de 2004 para la Universidad Autónoma de Barcelona. La información es relevante ya que se trata de un estudio reciente, aunque convendría realizar más adelante un estudio similar en una población de adultos mexicanos.

disminución en su capacidad de esfuerzo intelectual prolongado o en su perseverancia en el estudio, aún cuando manifiesten interés por aprender una LE.

Finalmente otra característica de los aprendices adultos es el ritmo de aprendizaje, que es más lento, pues su mente está preocupada u ocupada en otros aspectos que le exigen su medio personal, social o laboral.

Gracias al estudio de Pere-Marquès podemos concluir que el adulto aprendiz tiene una capacidad de memoria probada aunque más limitada que en los niños o adolescentes. El adulto es menos tolerante a sus errores y tiene una estrategia propia de aprendizaje, ya que ha sido expuesto a aprendizajes alfabetizados a lo largo de su vida. El manejo del error también es diferente ya que está deseoso de ser corregido y de comprobar si sus objetivos son alcanzados. Esa cultura “mosaico” del adulto aprendiz nos permite explicar, por qué para éste las lenguas y las culturas están indisociablemente unidas. El adulto tiene la capacidad de reflexionar acerca de las formas y estructuras de un idioma extranjero al contrastarlo frente al materno o alguno que se haya adquirido previamente gracias a su amplio campo de experiencia. Este punto lo desarrollaremos ampliamente en el siguiente subtítulo.

2.2 LOS ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS DEL ESTUDIANTE ADULTO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA

Todo estudiante adulto que inicia el aprendizaje de una lengua extranjera cuenta con conocimientos previos generados por la experiencia o por su formación académica, lo que llamaremos bagaje cultural. Al decir de Pere-Marquès (2004) el adulto que aprende una lengua extranjera ya sabe comunicarse.

Hablando específicamente de los idiomas, tendremos como bagaje cultural la lengua materna o las lenguas extranjeras adquiridas a lo largo de nuestras vidas.

No existe una definición precisa de lengua materna, ya que etimológicamente podemos entender como lengua materna a la lengua adquirida al contacto materno (materna viene del latín: *mater, que significa madre*). Entre otras definiciones encontramos que es primera lengua aprendida por el niño en contacto con su medio ambiente inmediato (Lesage, 2008). En el caso del aprendiz adulto mexicano que decide estudiar francés como lengua extranjera, la lengua materna considerada es, el español.

También se dice que la lengua materna es un lenguaje adquirido de forma natural, es decir, mediante interacción con el entorno inmediato, sin intervenciones pedagógicas y con una actividad mínima o incluso inexistente de reflexión lingüística consciente (Dabène, citado por Cabral, 1999)

Las definiciones previas nos llevan a establecer que la lengua materna se aprende en contacto por el medio ambiente a una edad temprana y que se aprende sin análisis lingüístico.

Una lengua extranjera es aquella que se adquiere a partir de una disposición gubernamental que se expresa a través del sistema educativo, en el que se integran planes de estudio y objetivos para su enseñanza (Lesage, 2008). Estas disposiciones dan lugar a que existan instituciones especializadas para enseñarla con independencia del sistema educativo. En México el idioma que se enseña, por lo general, en las escuelas de educación básica es el inglés, tal como puede apreciarse en los planes de estudio correspondientes.

Las lenguas extranjeras aprendidas como segundo idioma forman parte del bagaje cultural del aprendiz. Por lo que podríamos considerar que el inglés, independientemente del nivel de dominio adquirido, es otro elemento integrado a los conocimientos previos lingüísticos en la mayoría de los mexicanos.

Una lengua puede considerarse más o menos extranjera debido a su relación geográfica con el aprendiz, por la distancia cultural existente entre la lengua meta y la del aprendiz, por su grado de penetración lingüística en los medios de comunicación, la publicidad, la economía, las relaciones internacionales entre el país del aprendiz y el país de la lengua meta y por supuesto por su distancia lingüística (Lesage, 2008).

Nos referiremos a distancia lingüística, cuando las raíces propias del idioma del aprendiz con respecto a la lengua meta (latinas, germanas, etc....) sean las mismas. Las lenguas latinas como el italiano, el portugués o el francés están menos distantes una de otras y serán más fáciles de aprender para un hispanoparlante.

La maestra Lesage (2008) nos propone dividir el aprendizaje en tres dimensiones. Una dimensión psicológica que abarca la motivación, la actitud del aprendiz frente al aprendizaje y por supuesto los estilos cognitivos propios del aprendiz. Una dimensión metacognitiva, que involucra las estrategias de aprendizaje propias del aprendiz y, por último, una dimensión lingüística donde se involucran la producción del lenguaje mismo, oral y escrito.

En su trabajo la maestra Lesage (2008) propone cuatro metas u objetivos a los cuales el aprendiz debe aspirar. Primeramente el aprendiz debe realizar un análisis de producción oral y escrita y atribuirles una significación. La lengua materna o los conocimientos adquiridos previamente servirán como “filtro” o “criba”, es decir, crearán una interferencia entre el bagaje cultural y la lengua meta.

Esta interferencia puede existir en la construcción de las oraciones, en reglas gramaticales o simplemente en la percepción o reproducción de un sonido. La interferencia en el aspecto fonético será ampliamente tratada en los siguientes capítulos.

El segundo objetivo en la manera en que el aprendiz sintetiza la lengua, creando sus propios enunciados, construyéndolos con base en sus conocimientos previos y a los adquiridos durante el aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque den por resultado final, lo que se conoce como “interlengua”, es decir, un sistema aproximado entre la lengua materna y la lengua meta.

En el tercer objetivo, el aprendiz, debe adaptar su enunciado a una situación de comunicación, donde se requerirá compensar las fallas existentes en la lengua meta con otros procesos, por ejemplo: los gestos.

Finalmente el cuarto y último objetivo es una actividad de comparación constante entre su producción de enunciados en lengua meta, a fin de ir mejorando siempre o disminuyendo la diferencia entre sus producciones y la de los nativos de la lengua (Lesage, 2008).

Como se mencionó previamente, el bagaje cultural del aprendiz adulto de francés como lengua extranjera es muy amplio, comprende desde sus conocimientos previos hasta sus experiencias académicas y laborales. Estos conocimientos pueden beneficiar o perjudicar el aprendizaje, todo dependerá de la forma en que el profesor guíe la clase fomentando siempre el auto aprendizaje en el adulto (Rodríguez, 2008).

El aprendiz adulto, al ser más susceptible a las críticas y ser más inseguro que los aprendices escolares, se enfrenta en la disyuntiva de pronunciar la lengua meta lo más parecido posible a los nativos, pues no les gusta cometer errores. Por lo anterior, el objetivo principal de enseñar fonética de una lengua extranjera entre población adulta, adquiere una relevancia particular. En este caso se pretende que el aprendiz sea capaz de expresarse inteligentemente (Champagne-Muzar, 1993), es decir, que la persona tenga la capacidad de

expresarse de claramente de forma tal, que su mensaje, intención o necesidad, pueda ser entendida.

Como hemos explicado, el aprendizaje de los sonidos de este nuevo código es interferido por lo que llamamos criba fonológica, por ello se propone en el siguiente capítulo, desarrollar la explicación de la criba fonológica, y exponer la interferencia existente en el aprendiz adulto hispanohablante frente al francés.

CAPITULO 3

EL CONCEPTO DE INTERFERENCIA FONÉTICA.

El fin de la segunda Guerra Mundial detonó el interés por el aprendizaje de idiomas, particularmente del inglés y de las lenguas de aquellos países que resultaron victoriosos de la confrontación bélica y en consecuencia, cuya presencia en el plano mundial adquiriría una mayor relevancia en la economía, el desarrollo social y la cultura (Johnson, 2001).

En los Estados Unidos en 1943, el Ejército Norteamericano creó un Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército (ASTP por sus siglas en inglés) para cubrir las necesidades de enseñanza de idiomas. Debido al despliegue de las tropas estadounidenses en todo el mundo, los soldados tenían la necesidad de comunicarse en otros idiomas y por lo tanto de aprenderlos. Los idiomas que se enseñaban no eran los clásicos, alemán y francés, sino idiomas que los europeos describían como “exóticos”. Se trataba de 27 idiomas entre los cuales se incluían los del sureste de Asia, por ejemplo el japonés y el coreano. Lo anterior representó nuevos retos para la enseñanza de los idiomas culminando con un nuevo método llamado “audiolingüismo” (Johnson, 2001), también conocido como metodología directa (Lesage, 2008)

La enseñanza mediante este método está basada en procedimientos audio-orales. Se fundamenta en la combinación del estructuralismo y el conductismo que son dos corrientes pedagógicas de esa época.

El estructuralismo trabaja la lengua extranjera por medio de diálogos dirigidos, basados en estructuras. Por su parte, el conductismo, maneja el aprendizaje por medio de repetición de esas estructuras para formar un patrón de respuesta en la comunicación. Estas dos corrientes siguen siendo muy

importantes durante el aprendizaje de los idiomas, ya que los ejercicios estructurales como las tablas de gramática, los ejercicios de transformación o de repetición siguen siendo utilizados actualmente¹⁰.

En este contexto surgió el enfoque llamado “análisis contrastivo”, que se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua extranjera a aprender y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua (Johnson, 2001).

Algunos de los representantes del análisis contrastivo son: Ch. C. Fries¹¹, U. Weinreich¹² y R. Lado¹³. Resulta de interés particular para este trabajo el planteamiento de Charles Fries (1945), quien afirmaba que los errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera se pueden predecir.

Para ello es necesario realizar un análisis comparativo entre la lengua materna y la lengua meta en todos los niveles y encontrar los puntos de convergencia y de divergencia entre ellas (Silva, 2011). El análisis debe hacerse a todos los niveles: fonológico, morfosintáctico y semántico, abarcando las

¹⁰ CVC, 1997-2012

¹¹ Charles Carpentier Fries (1887-1967) Lingüista norteamericano, estudió en la Universidad de Michigan. Fue fundador de la Sociedad Lingüística Americana, miembro del Consejo Nacional de Maestros de Inglés. En sus orígenes estaba preocupado por la enseñanza del inglés a nativos y después como segundo idioma. Fue maestro de R. Lado. Su trabajo más importante: *Teaching and Learning English as a Foreign Language (1945)* está disponible en la página de la Univ. De Warwick (<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/centre/>)

¹² Uriel Weinreich (1926-1967) Lingüista polaco-norteamericano, estudió en la Universidad de Columbia. Conocido por sus aportaciones sobre el estudio del Yidish, la sociolingüística y porque la semántica fuera una rama de la lingüística. Su obra más conocida: *Explorations in semantic theory* (1966) puede consultarse en la página web de la Jewish Virtual Library (<http://www.jewishvirtuallibrary.org/>)

¹³ Roberto Lado (1915–1995) Lingüista norteamericano de padres españoles, estudio en la Universidad de Florida y su doctorado lo hizo en la Universidad de Michigan. Decano de la Facultad de Lenguas de la universidad Georgetown. Lado y Charles C. Fries han sido asociados con la versión fuerte de la *hipótesis contrastante*: la creencia de que las dificultades en el aprendizaje de un idioma pueden predecirse sobre la base de una comparación sistemática del sistema de la lengua materna del estudiante (su gramática, fonología y léxico) con el sistema de un segundo idioma. Su obra más reconocida: *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* (1957). (El País, 29 enero 1996: http://elpais.com/diario/1996/01/29/agenda/822870001_850215.html)

características que identifican la lengua meta, por ejemplo las lingüísticas, las semánticas, las acústicas, las sintácticas, las gramaticales y las culturales para poner en evidencia todas diferencias y elaborar métodos de enseñanza apropiados a las dificultades que presentaría una población definida (Galisson, 1976).

Los resultados de este análisis permitirían detectar y explicar los errores antes de que se produzcan, al poner en evidencia los aspectos inexistentes o diferentes en la lengua materna. Un ejemplo que podemos detectar de este análisis a nivel gramatical, entre el español y el francés, es la utilización de “l'article partitif,¹⁴” ya que simplemente no existe en español. Entonces se podría esperar que un hispanohablante exprese la siguiente afirmación: “Elle mange pain¹⁵” en lugar de la frase correcta que es: “Elle mange **du** pain”.

Una vez hecho el análisis, con los resultados podríamos hacer una lista de esta comparación sistemática y detectar los errores predecibles, los cuales en el método contrastivo serán producto de la “interferencia”, y así buscar los medios para prevenirlos.

Una concepción simplista sobre el análisis contrastivo nos podría hacer pensar que éste enfoque se basaría en elaborar una lista entre las diferencias y las coincidencias segmentales y suprasegmentales entre los dos idiomas. Identificar las diferencias y posteriormente determinar los posibles errores que el aprendiz cometería.

Realizar un análisis contrastivo del sistema fonético entre los dos idiomas puede ser mucho más complejo. Se podría pensar que los sonidos inexistentes en la lengua materna dificultarían la pronunciación de ellos en este nuevo sistema fonológico. Pero debemos considerar que la fonética no es simplemente el

¹⁴ Los artículos llamados “partitifs” en francés son: du y de la. Se utilizan cuando nos referimos a una cantidad no específica de un producto que constituye un conjunto de objetos que no se pueden aislar. (Bescherelle, 1990 p. 54)

¹⁵ Ella come pan (Traducción Personal)

sistema fonológico, es decir, no se limita solo a la pronunciación de los fonemas sino que existen matices de pronunciación de algunos fonemas.

Podríamos poner de ejemplo el sonido [s] que existe en los dos idiomas (español y francés) tiene dos diferentes realizaciones fonéticas, la del francés es mucho más aguda que la del español.

Tomando en cuenta estos matices podríamos definir las fuentes de interferencia cuando:

- Los sonidos existentes en la lengua extranjera son inexistentes en la lengua meta.
- Aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna, es decir, que en la lengua extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna.
- Aquellos sonidos que presentan distinta realización fónica en la lengua extranjera y en la lengua materna del alumno.

Teniendo en cuenta estos tres factores es posible predecir los problemas que se presentarían entre dos lenguas y de esta manera sistematizar los errores. Esta sistematización permitiría también jerarquizar los errores, ya que algunos son más importantes que otros pues impiden la transmisión del mensaje entre dos individuos (Poch, 1992)

Las personas se apropian del sistema fonológico de su lengua materna, cuando oyen hablar otra lengua, involuntariamente emplean el análisis de lo que oyen a través de su propio sistema fonológico, ya que para ellos es el habitual. Como su sistema no se adapta a los sonidos de la lengua extranjera se recibe una interpretación fonológica inexacta, es decir existe una interferencia.

Esta interferencia llamada fonológica o fonética, puede retardar o dificultar la adquisición de un sistema fonológico al existir una real confusión entre los sonidos de la lengua materna y la lengua extranjera. El aprendiz intentará durante la producción oral realizar una reestructuración de sistema fonético con el fin de corregir la interferencia fonológica con un elemento percibido como cercano o parecido de su lengua materna. (Muzar, 1993)

En el “ Dictionnaire de Didactique des Langues ”se describe la interferencia como :

« Difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement. ¹⁶ » (Galisson y Coste, 1976, p. 291)

Esta interferencia fonética se puede deber a diversos factores, por ejemplo el origen de la lengua materna del aprendiz, los idiomas a los que el aprendiz ha estado expuesto, su capacidad de percepción, etc.

En 1957 el profesor Lado afirmaba que las estructuras que sean parecidas serán más fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera, contrariamente a las que sean diferentes, ya que tienen que ser cambiadas o adaptadas. (Domínguez, 2001). Aunque estudios recientes han puesto a prueba esta hipótesis, se afirma que solo esta similitud beneficia al inicio del aprendizaje, pues, facilita la comprensión; el problema es cuando el aprendiz profundiza en el aprendizaje y la producción de la lengua extranjera no progresa debido al estancamiento o fosilización (Schölenber, 2007).

Nos referimos a fosilización cuando la lengua meta queda “paralizada” durante el proceso de aprendizaje, aún cuando el aprendiz continúa sus cursos o utiliza la lengua.

¹⁶ Dificultades encontradas por el alumno y faltas que comete en las lenguas extranjeras basadas en la influencia de su lengua materna o de otra lengua extranjera estudiada anteriormente. (Traducción personal)

El aprendiz que ha sido expuesto a otras lenguas cuenta con cierta ventaja frente al estudiante monolingüe, ya que cuenta con una mayor conciencia metalingüística y su marco de referencia es más amplio, de esta manera realizará la comparación o contrastación de los sistemas fonológicos recurriendo tanto a la lengua materna, como a las lenguas extranjeras aprendidas con anterioridad (Pere-Marquès)

El éxito del aprendizaje de este nuevo código dependerá en gran medida de la capacidad de percepción del aprendiz adulto. Entendiendo por capacidad de percepción las estrategias o destrezas desarrolladas a lo largo de su vida para llevar a cabo el aprendizaje, tratándose en este caso específicamente la capacidad de hablar, escuchar, escribir y leer una lengua extranjera. Por ejemplo, para poder hablar otro idioma el aprendiz necesita planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas), formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas) y finalmente articular el enunciado (destrezas fonéticas).

Aunque damos un enfoque comunicativo al aprendizaje hoy en día, los aprendices siguen teniendo dificultades para expresarse y para entender a los hablantes nativos, especialmente cuando el contacto con la lengua extranjera se limita a las horas del salón de clases (Bartoli, 2005). La hipótesis propuesta en 1981 por Flege (Muzar, 1993) para explicar este fenómeno, plantea que la lengua materna funciona como filtro en el momento de percibir la lengua extranjera. El aprendiz puede tener problemas para percibir los sonidos y estructuras inexistentes en su lengua materna o puede realizar una reestructuración automática de ellos, para integrarlos como elementos percibidos y registrarlos como parecidos a algunos de su lengua materna (Muzar, 1993).

3.1 LA CRIBA FONOLÓGICA O SORDERA FONOLÓGICA.

Una de las primeras hipótesis para explicar la interferencia fonética se encuentra en los trabajos de los precursores de la fonología estructural, Polivanov

y Trubetzkoy. Ambos lingüistas desarrollaron sus trabajos en el marco del Círculo Lingüístico de Praga (Llisterri, 2005).

El Círculo Lingüístico de Praga fue fundado en 1926 y reunió un número de lingüistas eslavos reconocidos, como los checos Josef Vachek y Bohumil Trnka, y los rusos Yevgeny Dmitrievich Polivanov, Nikolai Sergeievich Trubetzkoy y Roman Osipovich Jakobson para mencionar algunos de los representantes. En 1929, estos lingüistas, tuvieron una actuación destacada en el primer Congreso Internacional de Slavistas celebrado en Praga, donde presentaron un programa que describe las tareas de la lingüística, sobre todo de la eslavista, la teoría y metodología a emplear en el estudio de las lenguas y literaturas en general y de las eslavas en particular (Becker, 2002).

Polivanov en su trabajo *La perception des sons d'une langue étrangère* de 1969 (citado por Llisterri, 2012) explica como aún si escuchamos palabras diferentes a nuestro código fonético logramos descomponerlos para obtener sonidos que sean propios a nuestro código fonético, afirmando:

« Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (...) se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que, même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. »

Con esta afirmación Polivanov nos explica como el ser humano al estar en contacto con una nueva lengua buscará la manera de descomponer los sonidos de esa lengua en sonidos propios a su lengua materna, sin impórtale si son o no iguales, debido a la relación existente entre la lengua materna y nuestra capacidad perceptiva.

Trubetzkoy, citado por Llisterri¹⁷, en su trabajo “Grundzüge der Phonologie” (Principios de la fonología) nos plantea esta afirmación:

«Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.» (Llisterri, 2003, 97)

En la afirmación previa utiliza la palabra criba o filtro perceptivo para explicar cómo un aprendiz de lengua extranjera, al verse sometido a un nuevo código fonético, depura esa información y solo capta los sonidos que existen ya en su memoria fonética, los demás serán sustituidos por el aprendiz de alguna manera con sonidos existentes en sus aprendizajes anteriores.

Para definir la sordera fonológica es necesario remontarnos a los estudios hechos por Petar Guberina a mediados del siglo XX en la Universidad de Zagreb, gracias a su trabajo con personas con sordera. En este trabajo comparaba a los aprendices de una lengua extranjera con personas con dificultades de audición, ya que las personas que aprenden una lengua extranjera al igual que los no oyen, no son capaces de percibir los contrastes fonéticos que no existen en su propia lengua (Girozzetti y Pastor, 2007). Por lo cual la estrategia de corrección fonética creada por Guberina para las personas con problemas auditivos, es utilizada en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esta propuesta de corrección fonética se le conoce como **estrategia verbo-tonal**. La estrategia verbo-tonal se caracteriza por una reeducación de la audición. Interviene en el plano psicológico, corporal, psicosomático y audio-fonatorio. El procedimiento correctivo se lleva a cabo al integrar de manera inconsciente la articulación del modelo a seguir, poniendo el elemento que causa el error en la forma más óptima para reacondicionar el audio fonación. Las formas

¹⁷ Joaquim Llisterri, español. Doctor de Filosofía y Letras por la Universidad de Barcelona. Entre sus principales obras se encuentra Introducción a la fonética: el método experimental (1991) . Se hace referencia en el texto al artículo publicado en la Revista del Instituto Cervantes en Italia “La enseñanza de la pronunciación (2003).

pueden ser cambiar la entonación, el ritmo, la tensión, la combinación de sonidos, por dar unos ejemplos (Guimbretière, 1994).

3.2 PLANTEAMIENTOS ACTUALES

Los planteamientos actuales para explicar las diferentes interferencias fonéticas están basados en el concepto de la criba fonológica, en la identificación interlingüística o clasificación equivalente y en el modelo del imán perceptivo.

El modelo de la criba fonológica o sordera fonológica quedó explicado en los párrafos anteriores, por lo que pasaremos directamente al modelo basado en la identificación interlingüística o clasificación equivalente.

La identificación interlingüística es la equiparación o asimilación errónea entre sonidos de la LM (lengua materna) y la LE (Lengua Extranjera) (Liisteri, 2005).

En la década de los años 80 James Flege¹⁸ clasifica los diferentes tipos de errores según el criterio de similitud fonética (Girozzetti y Pastor, 2007):

1. Existen sonidos idénticos en la L1 o LM y la L2 o LE, que no crearán dificultades de aprendizaje.
2. Existen sonidos nuevos de la L2 o LE sin equivalencia en la L1 o LM, en los que será posible alcanzar una pronunciación muy cercana a la nativa, porque no hay posibilidades de interferencia.

¹⁸ James E. Flege, nació en Cincinnati E.U.A. en 1950. Licenciado en Letras Inglesas y Francesas por la Universidad Cleveland en 1972. En 1975 obtuvo la Maestría en Lingüística por la Universidad de Florida. Su doctorado también lo realizó en Lingüística en la Universidad de Indiana pero su tesis es sobre Fonética Experimental enfocada en la adquisición de una L2. Hasta 2006 trabajó en la Universidad de Alabama en el departamento de lenguas. Radica actualmente en Italia, en la región de Toscana. Su trabajo es muy extenso, entre sus textos se pueden mencionar: "The production of new and similar phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification", "Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning".

3. Existen sonidos similares, pero diferentes, en la L1 o LM y la L2 o LE, que provocarán más problemas en el aprendizaje.

Flege afirmaba que la influencia de la L1 o LM sobre la adquisición de la L2 o LE resulta de los efectos de la distancia entre las categorías fonéticas nativas y no nativas, donde entendemos como categoría fonética la representación de los aspectos específicamente lingüísticos de los sonidos.

Podemos observar que es también la lengua materna la que determina el grado de dificultad al momento de adquirir las categorías fonéticas de una segunda lengua (Girozetti y Pastor, 2007). El alumno que aprende una nueva lengua se ve sometido a una clasificación de equivalencias, es decir, a agrupar en la misma categoría sonidos producidos por hablantes diferentes y en contextos diferentes, la lengua materna también actúa como un filtro a la hora de percibir los sonidos de la segunda lengua. Lo que llamaría Flege una serie de “identificaciones interlingüísticas” entre los sonidos, ya que el alumno percibirá los sonidos no-nativos en función de las categorías nativas (Liisterri, 2005).

Al percibir el alumno un sonido idéntico en la L1 o LM tanto como en la L2 o LE encontraremos una transferencia positiva, en este caso no existe posibilidad de error. El problema de percepción existe realmente en los otros dos casos, cuando el sonido es similar o cuando no existe “x” sonido en la lengua materna.

En el caso de que el sonido sea similar, el alumno puede percibir los sonidos como iguales a algún sonido nativo cuando en realidad no lo es. El alumno realizará una sustitución a la que se conoce como el efecto del “acento extranjero” (Muzar, 1993).

Flege expone que la equivalencia puede evitarse en el caso de los sonidos nuevos, cuando el alumno ha recibido una exposición suficiente a la L2 y es capaz de discriminar un sonido nuevo como tal, es decir, cuando se presenta una

distancia interlingüística mayor entre L1 y L2; este hecho facilita al sujeto crear categorías fonéticas diferenciadas para los sonidos similares y los nuevos (Liisterri, 2005).

Flege nos aclara también que existe una variable relacionada con la edad, ya que superando los 6 años culmina el proceso de adquisición de las categorías fonéticas de la primera lengua y se hace más difícil la creación de las categorías fonéticas adecuadas para la adquisición de L2 o LE. Por lo que es necesario establecer las posibles interferencias entre la LM y la LE, en este caso entre el español y el francés (Liisterri, 2005).

El “Modelo del imán de la lengua materna” (NLM), desarrollado por Kuhl e Iverson (citados por Carranza, 2008) afirma que los niños reciben de los adultos una primera lengua, esta información constituye el comienzo de la percepción del habla. Estas representaciones causarán gran impacto en la percepción del niño de sonidos tanto de la L1 como de una L2 y, posteriormente, en su producción lingüística.

Este modelo se fundamenta en que la experiencia lingüística altera los mecanismos relacionados con la percepción del habla y, por lo tanto, altera también la mente del hablante. El niño está dotado genéticamente de una capacidad de “dividir” la cadena sonora en categorías separadas por fronteras naturales, es decir, puede determinar las diferencias acústicas entre sonidos que pertenecen a diferentes categorías fonéticas. Esta capacidad se hace, quizás, más patente en la percepción de aquellos sonidos que se encuentran en la frontera entre dos categorías (Carranza, 2008).

Este primer modelo de fonemas se le llama **prototipo** dentro de la ciencia cognitiva. En la teoría del NLM se propone que los prototipos pueden “atraer” a todas aquellas realizaciones que se encuentran a su alrededor en el espacio acústico; en este sentido, actúa como un “imán” perceptivo, y de ahí el nombre de

la teoría. Las realizaciones no prototípicas de un fonema no poseen, en cambio, esta capacidad (Carranza, 2008).

Entre los autores que proponen este modelo están S. Hawkins¹⁹, Patricia Kuhl²⁰, y Paul Iverson²¹. Ellos afirman que en los aprendices adultos las fronteras no desaparecen, por lo que es posible mejorar la discriminación de contrastes de sonidos de una L2 en adultos con un entrenamiento adecuado. Su teoría es que la exposición a una lengua materna o extranjera provoca el desarrollo de un sistema de representación del habla que altera el sistema perceptivo subyacente, reduciendo la prominencia de ciertas distinciones si se compara con el estado lingüístico inicial.

Por lo tanto, las unidades fónicas de una L2 que son similares a la lengua materna del aprendiz son especialmente difíciles de percibir como sonidos diferentes de los de la lengua materna, en cambio, aquellos sonidos que nos son similares a una categoría fonética de la L1 son fáciles de discriminar (Carranza, 2008)

¹⁹Sarah Hawkins es Doctora en Música y trabaja en la facultad de Música de la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Sus estudios se basan en cómo los humanos se comunican y la forma en que el cerebro registra esos sonidos. Entre sus obras se encuentran: *Phonetic variation as communicative system* (2006), *Roles and representations of systematic fine phonetic detail in speech understanding* (2003) y *The Acoustics of Speech Communication: Fundamentals, Speech Perception Theory, and Technology* (1999). Universidad de Cambridge: <http://www.ling.cam.ac.uk/>

²⁰ Patricia Kuhl, Es doctora en Psicología y Ciencias del Habla por la Universidad de Minnesota. Actualmente es profesora de la Universidad de Washington. Es reconocida internacionalmente por sus estudios sobre la adquisición del lenguaje a edad temprana y el desarrollo del cerebro. También tiene trabajos sobre periodos críticos en la adquisición de una educación bilingüe, en la prontitud de la lectura y en el desarrollo de habilidades para el pronto aprendizaje de la L2. Entre sus trabajos más importantes encontramos: *Language, mind, and brain: Experience alters perception* (1999), *The development of speech and language*, (1998) pero el trabajo que elaboramos hace referencia a: *"Linguistic experience and the perceptual magnet effect*, 1995. Universidad de Washington: <http://ilabs.uw.edu/institute-faculty/bio/i-labs-patricia-k-kuhl-phd>

²¹ Paul Iverson es doctor en Psicología y Ciencias del habla por la Universidad de Cornell, Ithaca EUA, es maestro titular en "Speech Hearing and Phonetic sciences" en University College de Londres, Inglaterra. Entre sus principales obras encontramos: *A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes* realizado en 2003 y trabajó con Kuhl en la elaboración del *Linguistic experience and the perceptual magnet effect*, 1995. London's Global University: <http://www.ucl.ac.uk/>

En el aprendiz adulto la dificultad para aprender un nuevo contraste fonético estaría determinada por la proximidad entre el contraste y un “imán” de la lengua materna. Entre mayor proximidad al “imán” mayor la dificultad de adquisición (Liisteri, 2005).

Como podemos apreciar los tres modelos sostienen que la lengua materna del aprendiz está directamente involucrada en la percepción del nuevo código fonético. También afirman que si el sonido es igual en la lengua materna que en la lengua extranjera, el adulto lo asimilará como igual en su lengua materna. Los modelos antes mencionados señalan cuando el sonido a aprender de la lengua extranjera no existe en la lengua materna, también será fácilmente perceptible por el aprendiz. El problema se presentará en los sonidos similares pero no iguales en la lengua materna y extranjera.

A diferencia de Trubetskyo apreciamos que Flege y Kuhl proponen que no todo sonido diferente es causa de un error o de una incapacidad del aprendiz para reproducirlo, esto contribuirá a que el aprendiz conserve su “acento extranjero” (Carranza, 2008).

3.3 LA INTERFERENCIA FONÉTICA ENTRE EL ESPAÑOL Y EL FRANCÉS.

Según el libro “Practique du Français de A à Z” (Gaillard, 1995), el francés tiene dos alfabetos, el alfabeto escrito que consta de 26 letras entre las cuales encontramos 20 consonantes y 6 vocales. En lo que concierne el otro alfabeto que es el oral, existen 36 sonidos diferentes 12 vocales, 4 vocales nasales, 17

consonantes y 3 “semi-voyelles²²”, además de consonantes propias a otros idiomas que se encuentran dentro del francés al adoptar palabras sin traducción.

Por el contrario la lengua española cuenta con 24 fonemas, de los cuales corresponden a 5 vocales y a 19 consonantes. Algunos países solo distinguen 17 fonemas en las consonantes. El alfabeto escrito consta de 27 letras, sin considerar cinco dígrafos (grupo de dos letras que representan un solo sonido) “ch”, “ll”, “rr”, “gu” y “qu”.

Para enseñar la fonética del francés a mexicanos y de una forma más general a hispanohablantes, debemos tener en cuenta las características de la articulación del francés. Dividiendo en tres grandes categorías estas características tenemos (Silva, 2011):

1. Las vocales:

Las vocales en general se catalogan por el punto donde se realiza la articulación, que puede estar determinado por dos factores: la abertura²³, que es la distancia entre el paladar y la lengua y la localización²⁴ que es el lugar donde se coloca la lengua para ser pronunciadas.

Las vocales del idioma francés comparadas con el español son mucho más numerosas, el francés cuenta con 16 vocales y el español solo con 5. En el francés predominan las vocales finales o posteriores, además de existir una gran labialización que es cuando se necesita redondear los labios para lograr una buena pronunciación, este fenómeno no existe en español. Por último, las vocales nasales que se pronuncian por la vibración de las cuerdas vocales al pasar el aire

²²Entendiendo por “semi-voyelle” al sonido del lenguaje intermediario entre las vocales y las consonantes, considerando que el francés cuenta con 3, el fonema [j] en la palabra yeux (ojos), el fonema [w] en la palabra oui (sí) y el fonema [y] en la palabra huit (ocho).

²³ Por la abertura las vocales se catalogan en abiertas, medias y cerradas.

²⁴ Por la localización de la lengua podemos clasificarlas en anteriores centrales y posteriores.

sobre la glotis, subiendo por la laringe y la epiglotis, para ascender finalmente a la cavidad de nasal²⁵, tampoco existen en el español, ya que en contraste en el español solo se utilizan la faringe y la cavidad bucal y los labios para producir sonidos (Silva, 2011) (Frias, 2001).

2. Las consonantes del francés.

Las consonantes en general son catalogadas por el punto de articulación²⁶, el modo de articulación²⁷, por la acción del velo paladar²⁸ y por la intervención de las cuerdas vocales²⁹.

Las tres consonantes fricativas sonoras del francés no existen en el español, que son los sonidos [v], [ʒ] y [z]; estas tres consonantes se caracterizan por estrechar el conducto vocal o labial y dejar que el sonido se produzca por el aire que escapa por frotamiento (Silva, 2011). Para aclarar estos puntos utilizaremos la siguiente tabla:

²⁵Ver ilustración capítulo 1, Aparato Fónico.

²⁶ Se toma en cuenta los órganos que intervienen en la producción del fonema y las consonantes pueden ser bilabiales, labiodentales, interdentes, dentales, alveolares, palatales y velares.

²⁷ Esta división toma en cuenta la forma de expulsar el aire para realizar la pronunciación del fonema y las consonantes pueden ser: oclusivas, fricativas, africadas, laterales o vibrantes.

²⁸ Las consonantes pueden ser nasales u orales.

²⁹ Las consonantes pueden ser sordas o sonoras.

Fonema con dificultad	Errores que genera
Diferencia entre [ɔ] y [o] ya que la [o] es grave, tensa, y labial y la otra [ɔ] es grave y labial también pero más relajada.	No hacen ninguna diferencia.
El sonido [œ] que es un sonido agudo, relajado y labial.	Lo pronuncian como [o] u [e].
La vocal [y]	Pronunciada como [u] y en algunos casos como [i]
Las vocales nasales, inexistentes en español	Las pronuncian vocal + [n]
La "semi-voyelle" [j]	Confundida con las consonantes "y" o "ll"
El sonido [z]	Confundido con el sonido [s]
El sonido [v]	Confundido con el sonido [b]
El sonido de "ch" en francés [ʃ]	Reproducido como "ch" en español
El sonido [ʒ]	Confundido según la posición en la palabra con el sonido [z] o [ʃ].
El sonido [ʀ]	Confundido con el sonido [g]
El sonido [ə] conocida también como e caduc.	Los hispanohablantes la pronuncian [e]
La e-muda	Algunas palabras se escriben con "e" pero no se pronuncia. Algunos sustantivos se terminan con una e que no se pronuncia, (Gaillard, 1995:122 y 124). Los extranjeros en general no saben cuándo pronunciar y cuando no pronunciar la e.
La "h" aspirada o sonido [ʰ]	Debemos tener en cuenta que algunas de las palabras que inician con "h" pueden iniciar con la "h" considerada "h aspirada"; esta letra puede tener una función fonética y es imposible llevar a cabo una "liaison" o una "élision" ³⁰ . Para los extranjeros en general es difícil saber cuándo la h es aspirada o no lo es, para los hispanoparlantes la letra "h" siempre es muda.

Cuadro 1. Fonemas del francés y errores que genera el hispano hablantes. Basado en Tomé (2004)

La tabla sólo menciona los errores en un análisis contrastivo hecho entre el francés y el español. En el siguiente capítulo haremos sugerencias de cómo abordar estas interferencias entre los dos idiomas, sin embargo, por el interés en el fonema [v] puede destacarse que, emitir las consonantes fricativas requiere, cuando se trata de aprendices adultos, ejercicios fonéticos especiales que le permitan ser consciente de la forma de emitir el sonido del dicho fonema y paulatinamente, generar un comportamiento automático del aparato fonoarticulador para pronunciarlo.

³⁰ L'élision consiste en desaparecer en la forma oral escrita una vocal que se encuentra delante de otra vocal, este fenómeno a veces se transcribe fonéticamente por un apóstrofe. Ejemplo: un autre exemple [otʁegzãpl] J'ai 12 ans (en lugar de Je ai 12 ans) (Gaillard, 1995:129)

Por otra parte, cuando el aprendiz es expuesto a la producción oral, el francés cuenta con complicaciones propias del idioma al pronunciar un discurso o varias oraciones juntas. Entre ellas encontramos las llamadas “liaisons” que es un fenómeno de la lengua en su forma oral que consiste en pronunciar la última consonante de una palabra cuando la precede una palabra que comienza por vocal o una “h” muda³¹. Por ejemplo:

Frase escrita	Frase pronunciada	Existe o no “liaison”
Bien gentil	[bjɛ̃ʒɑ̃ti]	No, no existe.
Bien aimable	[bjɛ̃nemabl]	Unimos la “n” con el sonido
Bien habillé	[bjɛ̃nabije]	Liaison en n

La “liaison” y la “elisión” crean la confusión entre lo que se debe pronunciar y lo que se debe escribir.

Toda lengua cuenta con fenómenos suprasegmentales o prosódicos que son de gran importancia para la buena comunicación. Estos fenómenos van más allá de los sonidos y representan las características del discurso oral de un idioma. Las características a las que nos referimos son la entonación, el acento y el ritmo (Muzar, 1993).

La entonación puede definirse como el movimiento melódico de una frase, es decir, la forma en que la voz sube y baja de tono durante la producción de la frase. Los dos movimientos fundamentales son la frase ascendente y la frase descendente. Cada idioma asocia los movimientos a los tipos de frase, en el caso del francés se asocia el movimiento ascendente a la frase interrogativa y el

³¹ Definición de Gaillard, Bénédicte (1995). *Pratique du français de A à Z*. Paris, Hatier p. 189

movimiento descendente a la frase afirmativa o imperativa (Muzar, 1993).
Ejemplo:

FRASE	MOVIMIENTO	ASOCIADA A:
Ça va?		Frase interrogativa
Ça va		Frase afirmativa

En cuanto al acento en el idioma francés es de tipo tónico y se realiza en la última sílaba del grupo al predominar el sonido alargando la sílaba (Muzar, 1993). Es verdad que cada palabra tiene un acento determinante, pero, cuando se encuentra dentro de una frase cada unidad lexical pierde su acento en beneficio de la última sílaba del grupo (Muzar, 1993).

Ligado al concepto de acento se encuentra la noción de ritmo. Según el diccionario de la Real Academia Española el ritmo es la grata y armoniosa combinación y sucesión de voces y cláusulas y de pausas y cortes en el lenguaje poético y prosaico³². Podemos considerar que el ritmo es una doble acentuación que se le da a la frase o grupo de palabras, catalogando al ritmo más de tipo expresivo dentro del discurso (Guimbretière, 1994).

Es importante tomar en cuenta el ritmo durante el aprendizaje de una lengua, éste es una manifestación de la sociedad que lo habla, determina el modo habitual en que el nativo pronuncia su idioma (Guimbretière, 1994).

El CECR en su Capítulo 5 “Competencias del Usuario o Alumno” hace referencia a las competencias fonológicas y ortoépica que deben adquirir los aprendices. Dentro de las competencias fonológicas manifiesta la importancia de la prosodia que abarca la entonación, el ritmo y el acento de las oraciones (CECR, 1991). En cuanto a las competencias ortoépicas señala que los usuarios a los que

³²<http://www.rae.es/rae.html>

se les pida leer un texto en voz alta, que han aprendido en su forma escrita deberán saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Manifestando así la importancia de la enseñanza de la fonética en la actualidad.

3.4 LA FONÉTICA EN LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL FRANCÉS.

Existen en el mercado varios libros especializados en la enseñanza de la fonética del francés. Algunos cubren el marco teórico como *Le point sur la phonétique* de Cécile Champagne-Muzar (1998) o *Phonétique et Enseignement de L'Oral*, de Elisabeth Guimbretiere (1994). Otros abarcan la enseñanza práctica de la fonética del francés, entre los que se destaca de la editorial Didier/Hatier el método *Plaisir des Sons* de Kaneman y Guimbretiere (1991), el método incluye recursos de audio para un laboratorio, libro para el alumno y un libro para el profesor con consejos para superar las interferencias fonéticas.

Realizamos la comparación de tres manuales de francés de diferentes editoriales y diferentes niveles que se encuentran en el mercado para explorar la importancia que le dan a la enseñanza/aprendizaje de la fonética.

El primero que se analizó es el manual *Champion pour le DELF 1*³³, el manual está dirigido a adolescentes debutantes. La tabla de contenidos o índice se encuentra al final del libro. El manual consta de 16 unidades, cada una de ellas tiene un tema a partir del cual se desglosa el contenido gramatical, el contenido comunicativo, la fonética y las competencias a adquirir.

Al final de cada unidad existe un apartado DELF³⁴ el primer ejercicio está enfocado a la fonética. En los ejercicios utilizados el aprendiz debe discriminar los sonidos y escoger el correcto o repetir una serie de frases. Existen ejercicios también dedicados a unir el sonido con la grafía de cada letra.

³³ Monnerie-Goarin, Annie y Siréjols Évelyne. (1999) *Champion pour le DELF 1, Méthode de français*. Saint-Germain-du-Puy, Francia : CLE International.

³⁴ DELF examen presentado para comprobar la adquisición de conocimientos de francés. DELF por sus siglas Diplôme d'études en Langue Française.(<http://www.ciep.fr/delfdalf/>)

El siguiente manual es *Café Crème 3*³⁵, dirigido a adultos de nivel con 200 horas previas de aprendizaje de francés. El índice se encuentra al inicio del libro, consta de 16 unidades. Se observa un tema central a partir del cual se desarrollan un tema y situaciones, competencias adquiridas, vocabulario y por último los objetivos de aprendizaje de la unidad. Cada unidad consta de grabaciones que funcionan como comprensión oral.

Al final del libro en la unidad 16 encontramos un ejercicio tipo examen de DELF de nivel A4, donde se le pide al alumno realizar ejercicios de tipo discriminatorio, el alumno debe identificar por medio de la entonación de una frase, que sentimiento se expresa.

El último manual es *Pourquoi pas!*³⁶ dirigido a adolescentes de nivel B1 CECR. El índice se encuentra en las primeras hojas del libro. Consta de 6 unidades. Cada unidad está dividida en la tarea³⁷ final, un apartado llamado Typologie textuel que presenta los documentos base para trabajar la unidad, competencias de comunicación, de gramática, lexicales e interculturales que se ven involucradas en la realización de la tarea. Finalmente en la última columna encontramos un apartado llamado “Des sons et des lettres” (Sonidos y letras) que compete a la fonética.

Cada unidad contiene un ejercicio de fonética de tipo discriminatorio y/o comparativo con una grabación. El manual consta de un CD con grabaciones utilizadas en su mayoría como ejercicios de comprensión oral.

³⁵ Dalaisne, Pierre, Mc Bride, Nicole y Trevisi, Sandra. 1998. *Café Crème Méthode de Français*. Paris, Hachette.

³⁶ Bretonnier, M. y Nardone Y. *Pourquoi Pas! Méthode de français, édition spéciale Mexique* (2009) Union Europea : Editions maison des langues.

³⁷ El CECR define como tarea cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

En cuanto a Internet también podemos encontrar sitios especializados en trabajar la fonética en el aprendiz. Como por ejemplo:

<http://www.lepointdufle.net/phonetique.htm>

En este sitio, el aprendiz puede escuchar la pronunciación de una palabra al pasar o activar el ratón de su computadora sobre las palabras. Otro ejemplo disponible en internet es:

<http://www.laits.utexas.edu/fi/html/pho/02.html>

Este recurso, se dirige a personas que hablan inglés, cuenta con grabaciones de letras, palabras y de frases completas ayudando a los aprendices a tener una idea de la pronunciación francesa.

El siguiente sitio, proporciona enlaces a otras páginas web de apoyo al aprendizaje de la fonética que difieren en sus características y son de diferentes autores.

<http://www.edufle.net/Ressources-internet-pour-la.html>

Como podemos observar la presencia de la fonética en la enseñanza del francés lengua extranjera es evidente. Se encuentran disponibles muchos recursos para el éxito de la enseñanza/aprendizaje del idioma oral como medio de comunicación. Aunque no hemos especificado las soluciones a la interferencia existente entre el español y el francés, específicamente de la pronunciación de la [v]. En el siguiente capítulo abordaremos con detalle estas inquietudes.

CAPITULO 4

El método verbo-tonal como estrategia correctiva.

En este capítulo plantearemos un recurso utilizado para la corrección de la fonética durante la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, el método verbo-tonal. Antes de empezar con este tema debemos saber que la corrección fonética se efectuaba desde el siglo XIX, cuando le dan valor a la lengua oral. Como se trató en el capítulo anterior, con la aparición del audio-lingüismo en la enseñanza de idiomas a soldados americanos, la pronunciación se convertirá en una prioridad (Guimbretière, 1994).

Sin embargo, el primero que se considera propiamente una metodología para la corrección es el denominado método articulatorio, que pervivió hasta los años 70 del siglo XX. El método articulatorio se basaba en el conocimiento del aparato fonatorio.

Esta metodología analizaba la reproducción de cada fonema, a partir de los movimientos necesarios de la cavidad bucal, la nariz y la faringe para la realización del sonido, es decir, definir con gran exactitud el punto o lugar de articulación. El alumno debía reproducir el sonido con el simple hecho de indicarle cómo se realizaba la articulación del fonema. Este método, no consideraba lo complejo de la fonación además de excluir totalmente la capacidad del aprendiz a compensar el proceso de producción del sonido (Guimbrètiere, 1994).

Con la aparición del método audio-visual se adoptan el método auditivo de modelos que pretendían crear de manera inconsciente en el alumno los sonidos emitidos por la grabadora repitiéndolos una y otra vez, escucharse y corregirse al escuchar de nuevo la grabación. La audición se realizaba por medio de la imitación de modelos. El problema es que en este método los alumnos debutantes no eran capaces de escucharse y autocorregirse (Guimbretière, 1994).

Más tarde el método de oposiciones fonológicas hizo su aparición, este método clasificaba los fonemas según sus características distintivas (agudos, graves, labiales, nasales etc....). Los aprendices memorizaban fonemas por oposición de tipo binario, es decir, repetían pares de sílabas que se oponían utilizando de esta manera lo que conocemos como “pares mínimos”. El problema es que se privilegia solo la sílaba y no la combinación de sílabas formando palabras y frases (Guimbretière, 1994)

En los años siguientes, cuando surge la metodología estructuro-global-audiovisual en la década de 1950, se crea también una nueva alternativa de corrección fonética el método verbo-tonal utilizado hasta nuestros días (Johnson, 2001).

4.1 ORIGEN

El sistema verbo-tonal de enseñanza y corrección de la pronunciación tiene sus orígenes en los estudios realizados por el profesor Peter Guberina³⁸ en 1954, cuando era director del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb, para la enseñanza de la lengua oral a niños con deficiencias auditivas.

Guberina consideraba el lenguaje hablado como medio de comunicación humana, ya que destacaba los parámetros propios del habla como la entonación, la pausa, el tiempo, la tensión, la intensidad y el ritmo (Murillo, 2005).

Guberina afirmaba que la palabra hablada era un fenómeno complejo que iba más allá de la simple producción de sonidos, ya que utilizaba un sistema de regulación audio-fonatoria de forma inconsciente (Silva, 2011). El ser viviente es un ser comunicante que expresa el estado de ánimo, sus sentimientos, su entorno

³⁸ Peter Guberina, Guberina (1913 – 2005, Croacia) fue un Lingüista y fonetista dedicado al estudio de la fonética experimental y aplicada. Desde 1935 se dedica al estudio del lenguaje como medio de expresión humana, continuando así los estudios de sus precursores de la escuela Estructuralista. Es creador del sistema verbotonal, dio a conocer los fundamentos de su teoría en París en el año 1954. <http://www.suvag.com/ang/histoire/guberina.html>

social así como sus aptitudes psicocognitivas y sensoriales, por medio del aspecto suprasegmental de la lengua hablada (Murillo, 2005)

Algunos años después, en 1971, el profesor R. Renard adaptó el método para la enseñanza del francés como lengua extranjera. En este método se hace referencia a la criba fonológica³⁹ que explica que cada individuo es sordo al sistema fonológico de una lengua extranjera. Este método se origina en línea directa con el SGAV (por sus siglas en francés structuro-globale audio-visual) (Muzar, 1993).

4.2 PRINCIPIOS

El método verbo-tonal defiende que todo ser viviente o locutor es un ser comunicante, que la comunicación oral no solo es el habla pues intervienen otros factores como la gestualidad, la relación con el entorno, las aptitudes psicocognitivas y sensoriales entre otras, además de los órganos fonatorios (Murillo 2005).

Dentro de esta comunicación podemos observar que en un mismo grupo lingüístico existen tendencias audiofonatorias comunes pero el comportamiento de cada locutor en tanto que individuo es impredecible, esa variabilidad es una característica inherente a la actuación audio-fonatoria (Murillo, 2005).

No podemos negar que cada locutor dependiendo de sus características propias como son el origen, el estrato socio-económico o la formación escolar, entre otros, tiene una tendencia audiofonatoria particular. Por ejemplo, no es lo mismo el francés canadiense que el belga o el que se utiliza en Francia, así como, tampoco el acento o *argot* de un parisino con un marseilles.

El método verbo-tonal se caracteriza por una reeducación de la audición, pasando por un cuádruple acondicionamiento, desde el plano psicológico,

³⁹ Haciendo referencia a Troubetkoy y Polivanov.

corporal, psicosomático y audio fonatorio (Guimbretière, 1994). Nos referimos al plano psicológico de la oralidad ya que el aprendizaje de la fonética se debe hacer integrando situaciones comunicativas afectivas que favorezcan la utilización de la gestualidad (plano corporal) ligado a la imitación de la entonación y ritmo buscado. En cuanto al plano psicosomático de la lengua, es buscar la efectividad de la comunicación verbal ayudada por el plano audio fonatorio que como hemos dicho, es el análisis de la articulación y de la percepción de un fonema.

Las prioridades están dadas a la reproducción del ritmo y de la entonación que son consideradas prioritarias en la frase. La reproducción exacta de estos factores condiciona la reproducción correcta de los sonidos (Muzar, 1993)

El profesor R. Renard⁴⁰ sugiere tres puntos importantes: escoger el esquema prosódico más favorable al fonema, combinar los fonemas de la mejor manera y que el profesor modifique la pronunciación de los sonidos (Guimbretière, 1994). Siguiendo el planteamiento de Renard a continuación se presenta un breve análisis del fonema [v].

4.3 ANALISIS DEL FONEMA [V] Y ESTRATEGIAS

El esquema prosódico más favorable para la percepción y reproducción del fonema [v] incorpora una combinación de ejercicios en donde se modifica su posición en un conjunto de palabras:

- Se coloca el fonema [v] al final de la palabra y en una oración con una frase descendente, por ejemplo: el aprendiz escuchará una pregunta y hará modificaciones necesarias para decir el adjetivo en

⁴⁰ Raymond Renard, Lingüista Belga de la universidad de Mons en Bélgica. Es el mayor y mejor difusor de MVT (metodología Verbo Tonal). Entre sus obras más importante encontramos: Introduction à la méthode verbotonale de correction phonétique (1971).

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_VT.html

su forma femenina en la respuesta, los adjetivos propuestos son: passive, pensive, émotive, possessive, impulsive, active.

- Se coloca al principio de la palabra seguido de una vocal, como en vache, vin, vague, vol, vois, verra.

El profesor puede ayudar mucho a la percepción del sonido si exagera el punto de articulación, para este fonema en particular, puede marcar mucho la articulación labio-dental.

El uso de esta estrategia exige conocimiento de las características auditivas del idioma que se va a enseñar. Estas características son la entonación y el ritmo, en general, y en lo particular el estudio de cada fonema ya que debemos saber la posición de los labios, la nitidez y la tensión de cada uno de ellos (Girozetti, 2007).

Para optimizar y reacondicionar la audio-fonación, el fonema que presente dificultades de pronunciación debe ser colocado en un entorno diferente. Este entorno se favorece recurriendo a la entonación, al ritmo, a la tensión, a la combinación de fonemas y alas pronunciaciones matizadas (Muzar, 1993).

La corrección de los sonidos se efectúa reforzando natural o artificialmente las características mal percibidas, las cuales dan origen a faltas que son generalmente atribuidas a falta o exceso de tensión en la pronunciación, es decir error en el modo de articulación, y también a una producción más aguda o más grave que el sonido original (Galisson, 1976).

Las variables verbo tonales pueden reagruparse en cinco grandes tipos según la relación con la afectividad, el ritmo, el timbre, la tensión o los umbrales de fonologización⁴¹. Una de las variables del sistema verbo tonal es la afectividad, ya que considera a todo ser viviente como un ser comunicante que expresa tanto su

⁴¹Conversión en fonema de un elemento fonético, según el diccionario de la Real Academia Española.

estado anímico como su afectividad y/o componentes suprasegmentales del habla.

El ritmo, el timbre y la tensión serán los medios que se utilizarán para la corrección fonética. El ritmo nos ayudará a presentar al alumno los esquemas de entonación propios del idioma a aprender, además que auxiliará a colocar el fonema que deseamos corregir en una mejor situación para su percepción. En cuanto al timbre nos referimos a las gamas frecuenciales óptimas para la percepción de un fonema. La tensión servirá para distinguir si una vocal o consonante es sorda o sonora, según el lugar donde se realice la obstrucción del aire al salir de la boca para pronunciar un fonema determinado (Kaneman y Pedoya, 1991).

En cuanto al caso particular de la enseñanza del francés a hispanohablantes Julio Murillo (2005) maneja principalmente dos parámetros, la tensión y las gamas de frecuencia óptimas.

La tensión en fonética es el esfuerzo muscular de los órganos fonéticos de la boca al producir un sonido con una variación de la presión del aire de los pulmones (Galisson, 1976).

Algunos fenómenos durante la pronunciación son más tensos o sueltos que otros y algunos tienen una tensión media. En las consonantes puede ser una diferencia entre sorda/sonora, pero para la metodología verbo tonal usaremos los términos tensionada/relajada (Kaneman y Pedoya, 1991).

Algunos autores afirman que para reforzar la tensión de un fonema es necesario pasar ese sonido al final y dar una entonación ascendente y en un entorno con más tensión (Kaneman y Pedoya 1991).

Cuando queremos disminuir la tensión producida por un sonido debemos colocar el sonido en una posición interna del enunciado acompañado de vocales y

consonantes de pronunciación suave, dar al enunciado una entonación descendente (Kaneman y Pedoya, 1991). Por ejemplo, entre el fonema [p] y [b] donde [p] se produce con más tensión que [b] podemos situar la letra b en medio de una frase exclamativa que en francés son de tipo descendente.

En cuanto a la gama de frecuencia óptima que describe Guberina es la zona en la que se produce el sonido correctamente. Los valores difieren según el individuo, pero existen tendencias colectivas y valores prototípicos para las distintas lenguas. Para cada fonema podemos corregir proponiendo modelos más agudos o más graves dependiendo del sonido que buscamos (Murillo, 2005).

Para ayudar en la nitidez (agudo o grave) del sonido, debemos colocarlo al final de una entonación ascendente y rodeado de sonidos de la misma característica a trabajar (Kaneman y Pedoya, 1991).

En cuanto a los fonemas más labiales, los reforzaremos rodeando al sonido con vocales y consonantes que nos permitan acentuar el fonema, logrando sílabas de construcción simples (Kaneman y Pedoya, 1991). El hecho de escoger palabras de construcción sencilla facilita al alumno pronunciar el sonido buscado, evitar las vocales inexistentes en español como por ejemplo [y] como la palabra “vu”, [ə] como en “venu”, [ø] como en “veux”.

Durante los años que siguieron al inicio del método verbo tonal no hubo grandes descubrimientos en cuanto a la corrección fonética, de hecho estuvo más bien olvidada, ya que se privilegiaba menos la forma en la que se expresaban los alumnos, la preocupación era la autonomía y lo auténtico, es decir, la utilización de documentos tanto orales como escritos auténticos, así como colocar al aprendiz en situaciones de comunicación lo más apegadas a la realidad posibles; de esta manera se pretendía centrar el proceso de aprendizaje en el aprendiz y sus necesidades (Guimbretière, 1994).

Finalmente, a partir de los años 80 del siglo pasado los métodos para aprendizaje/enseñanza del francés retoman la fonética y utilizan las estrategias propuestas por Guberina en su método verbo tonal (Guimbretière, 1994). La propuesta de la CECR creada en 1991 también especifica competencias de tipo fonológico para los aprendices de lenguas extranjeras, inclusive cuando se refiere al estudio de la pronunciación, el CECR establece un entrenamiento del oído a la pronunciación además de apoyo con textos en transcripción fonética.

Una vez definido el método verbo tonal como estrategia correctiva en el aprendizaje de lenguas y habiendo conocido la interferencia existente entre el francés y el español podemos abocarnos a las estrategias específicas para el fonema [v], que es el que concierne a este trabajo y que se explicarán detalladamente en el capítulo siguiente.

CAPITULO 5

PRINCIPIOS Y CRITERIOS PARA EL DOCENTE DE FRANCÉS

El primer objetivo de la enseñanza de la fonética debe ser lograr que el aprendiz adulto se exprese en la lengua extranjera de manera inteligible, es decir, que su expresión sea comprendida claramente y sin esfuerzos por sus interlocutores (Champagne-Muzar, 1993). Una vez que conocemos la interferencia fonética entre los dos idiomas que nos interesan, podremos iniciar algunas estrategias para mejorar la pronunciación del francés con miras a una comunicación de esta índole.

Es importante mencionar que tanto para la percepción como para la producción existen ciertos principios que según Silva (2011, c) son:

- Corregir una sola dificultad a la vez
- Proceder por oposiciones.
- Dar un sentido al fonema dentro de una conversación real.

Cuando corregimos una sola dificultad a la vez, el aprendiz será capaz de abocarse a trabajar un sonido y podrá ver mejores resultados. Debemos iniciar con la etapa de discriminación del sonido, de esta manera el aprendiz tomará consciencia del nuevo sonido y de sus particularidades.

La siguiente etapa es la pronunciación, Sylva (2006) recomienda realizar ejercicios aislando el sonido que se busca corregir, mostrando al aprendiz el punto de articulación o labialización del sonido.

Una vez percibido y producido el fonema podremos trabajar por oposición. Si el aprendiz es capaz de reproducir bien el sonido [s] que es agudo, no labial y se produce con tensión podremos trabajarlo por oposición con el fonema [z] que es agudo, no labial pero sin tensión (Guimbretière, 1991).

Para darle un sentido al fonema durante la conversación real el alumno puede manejar aspectos suprasegmentales que faciliten la pronunciación, por ejemplo, para mejorar la tensión de un fonema podemos utilizar frases exclamativas, ya que la entonación propia de la frase es ascendente (Tagliante, 1994).

En el caso específico del sonido [v] que es considerado labiodental, sonora, constrictiva o fricativa y grave (Delbecque, 2006), se puede mejorar la percepción del fonema colocando la letra en una entonación descendente, es decir, una frase interrogativa, con una posición intervocálica de preferencia con [u] u [o] (Tagliante, 1994).

En los idiomas existen los alófonos, que son cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema⁴². La dificultad que se presenta con el fonema [v] en francés es que en español “b” y “v” son alófonos por lo que siempre pronunciamos [b]. Por el contrario en francés sí se hace la diferencia entre los sonidos para cada grafía, cuando la palabra se escribe con “b” se pronuncia [b] y cuando se escribe con “v” se pronuncia [v] (Delbecque, 2006).

En español existe una equivalencia a la relación existente entre [b] y [v] en francés y es la relación entre [p] y [f] aunque estas consonantes son sordas. Los fonemas [p] y [b] son bilabiales y oclusivos en cambio los sonidos [f] y [v] son fricativos y labiodentales (Silva, 2011, b y Frias, 2001)

⁴² Diccionario de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/rae.html>

5.1 ESTRATEGIAS PARA LA PERCEPCIÓN.

La percepción sería el primer paso para la producción correcta del sonido. Algunos aprendices son incapaces de percibir sus errores en fonética, por lo que es necesario enseñar a los alumnos a distinguir los diferentes fonemas del idioma a aprender, con el fin de que puedan reproducirlos de manera más cercana a la nativa (Tagliante, 1994).

Lo primero que debemos hacer es crear una sensibilización al nuevo fonema, puede ser de forma auditiva o con una representación visual (Champagne Muzar, 1993).

Al tratarse específicamente del sonido [v] y [b], podemos escribir en el pizarrón los fonemas que se estudiarán. Describirlas en cuanto a su punto de articulación en el idioma francés, las dos son sonoras, graves pero [b] es bilabial y [v] es labio-dental (Tagliante, 1994).

Continuando con la percepción se realizarán ejercicios de discriminación auditiva, existen varios tipos de ejercicios en este contexto. Los utilizados con más frecuencia son: El ejercicio de comparación de dos palabras o vocablos que al ser comparados ponen de manifiesto una oposición fonológica, conocidos como “pares mínimos” (Murillo, 2005).

Tratándose específicamente del sonido [v] y el sonido [b] algunos ejemplos de los pares mínimos⁴³ encontrados o sugeridos son (Pedoya-Guimbretière, 1991):

⁴³ Un par mínimo está constituido por dos palabras “casi-homónimas”, desde el punto de vista fonético ya que todos los fonemas son idénticos excepto uno aunque no significan la misma cosa. Dictionnaire de Didactique des Langues, (1976) p. 395.

Vase	Base
Vin	Bain
Vague	Bague
Vol	Bol
Ravin	Rabin
Veuf	Boeuf
Avis	Habit
Revoit	Reboit

Cuadro n. 2. Pares mínimos
Tomado de Kaneman y Pedoya (1991)

Otro más es la localización de un sonido determinado donde el aprendiz debe indicar cuántas veces escucha el fonema que se estudia en una frase, o específicamente mencionar en qué punto de la frase se producen los sonidos (Champagne – Muzar, 1993). El aprendiz no tendrá la transcripción del texto sólo utilizará el sentido del oído.

Por ejemplo en la frase:

“Il est ravi de revenir chez vous”. (El sonido [v] se escucha 3 veces)

Con el fin de apropiarse del sonido utilizaremos el recurso del cuerpo para la fonética, es decir nos ayudaremos del cuerpo, los gestos etc.... para facilitar la producción automática del sonido. (Guimbretière, 1994) Pueden ser ejercicios de respiración, relajación y tensión, gestos etc....

Concerniente a los sonidos [v] y [b] podemos jugar en la forma en la que pronunciamos cada fonema. El sonido [b] lo pronunciamos como si diéramos un beso, boca cerrada, labios en redondo y ligeramente hacia adelante, como un

bello beso. En cuanto al sonido [v] el labio inferior roza los dientes superiores de adentro hacia afuera para sacar el aire de la cavidad bucal (Guimbretière, 1994).

Otros ejercicios donde interviene el cuerpo pueden ser de tipo discriminación auditiva. Haydée Silva (2011, c) nos propone un desafío entre dos alumnos. Dar cinco pelotas a uno de ellos. Se ponen los jugadores espalda con espalda y con los ojos cerrados. El profesor dirá una serie de palabras, si el alumno que tiene las pelotas escucha el sonido [v] le pasará la pelota por arriba a su compañero, aprovechando las palabras en francés “lever les bras”, así que deberá subir el brazo. En caso de escuchar el sonido [b] lo hará por abajo, ya que deberá bajar el brazo que en francés es “baisser les bras”.

5.2 ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN.

Una vez realizados los ejercicios de percepción debemos hacer la asociación entre el sonido y su grafía, entre el código oral y el escrito. Puede realizarse por medio de una comparación dirigida o por medio de la transcripción de los ejercicios orales. Esta asociación es importante de realizar, ya que la lengua escrita es un soporte importante durante el aprendizaje (Champagne-Muzar, 1993).

En el caso específico del sonido [v] no existe dificultad alguna pues la única grafía existente para ese fonema es “v”. Aunque como lo explicamos en la introducción del capítulo cuando el aprendiz no percibe correctamente el fonema [v] se corre el riesgo de pensar que también en francés “v” es alófono de “b” o de confundir las grafías de una letra por otra.

Empecemos la etapa de producción dirigida, esta etapa contemplará la repetición de frases y la transformación de las mismas. El objetivo es poder encaminar al alumno a una producción espontánea (Champagne-Muzar, 1993).

Como hemos sugerido debemos poner una frase ascendente, es decir, interrogativa. El colocar el fonema al final de la frase facilita la producción del mismo, por lo cual se sugiere lo siguiente:

Hacer frases utilizando los adjetivos terminados en "-ive", buscando la colocación de ellos al final de la oración para acentuar la frase ascendente.

Ejemplo : "Ma cousine est très sportive"

Otros ejercicios donde se combinan los fonemas [v] y [b] puede ser la formación de adjetivos terminados en "ble" los aprendices pueden contestar preguntas de forma oral donde utilicemos ese vocabulario.

Ejemplo: Est-ce que ton pull est lavable?

Después de realizar esta producción dirigida podemos pasar a la etapa de producción espontánea. La sugerencia es anotar palabras en el pizarrón con [b] y/o [v] y pedir al alumno que se exprese utilizando algunas de las palabras.

5.3 EJERCICIOS DE PERCEPCIÓN Y PRODUCCIÓN DISPONIBLES EN INTERNET.

Tomé (1998), nos indica que "la oferta de métodos y cursos de FLE en internet es por ahora muy reducida, ya que disponemos de contados sitios centrados en la enseñanza del francés en sentido estricto", no obstante lo anterior, y aunque el material existente es reducido, representa una fuente importante de material lingüístico y cultural que sirve como complemento para el profesor de FLE.

La mayor parte de los ejercicios son de carácter tradicional, por lo cual los diseñadores de material deben realizar avances gigantescos para explotar el carácter interactivo y dinámico de la computadora e internet en el terreno de la enseñanza/aprendizaje (Tomé, 1998).

Como resultado de una búsqueda de recursos que apoyan la corrección fonética de los sonidos [b] y [v] en la web, se pueden comentar las siguientes páginas y sitios.

<http://www.didieraccord.com/exercices/?ex=4.1.7.son>

En esta primera página encontramos un conjunto de enunciados que tienen la marca de un asterisco cuando tenemos el sonido [b] o [v] y el usuario debe reescribir las frases correctamente, dependiendo del sonido que haya escuchado. El material se basa en una estrategia de percepción. Una de las dificultades para utilizarlo con adultos hispanohablantes, es que, el teclado de la computadora en español no permite escribir algunas letras o acentos en francés, por lo que es probable que el aprendiz requiera alguna orientación sobre este punto.

<http://www.didierconnexions.com/niveau1/?id=3-7-8-1>

Esta segunda página muestra un ejercicio de discriminación auditiva. Presenta nueve palabras que contienen las letras [b] y [v] indistintamente. Las palabras no están escritas, solo se ven los números y una grabación dice el número y la palabra. El aprendiz debe colocar en una de las dos columnas la palabra, ya sea, la columna con el fonema [b] o la del fonema [v]. La grabación pasa a una velocidad rápida y aunque es posible repetir el ejercicio tantas veces como sea necesario, no hay manera de detenerlo a analizar. El problema, además de la grabación, es que el aprendiz puede guiarse por la escritura de la palabra y de esta forma no sería una discriminación auditiva.

<http://www.linternaute.com/livre/magazine/photo/des-phrases-pas-si-faciles-a-prononcer/il-etait-une-fois.shtml>

La página arriba citada presenta un trabalenguas de nueve oraciones, utilizando la oposición de [f] con [v], ya que las dos son labiodentales. El objetivo es escuchar la grabación y repetir el trabalenguas. La grabación es rápida, pero el trabalenguas está escrito por lo que el aprendiz puede leerlo y practicarlo. No

existe la manera de evaluar el desempeño de su reproducción, por lo que solo sería un ejercicio de práctica. En el caso de los hispanohablantes al percibir [f] que es labiodental puede ayudar al aprendiz a tomar consciencia de la reproducción labiodental del fonema [v].

<http://phonetique.free.fr/vir/dictee2.htm>

En este caso, la página nos presenta un dictado utilizando los dos fonemas [b] y [v]. La oración consta de 15 palabras. El dictado puede ser un gran ejercicio de autoevaluación, esta página es muy dinámica y viene con la corrección correspondiente además de contar con caracteres especiales en caso de utilizar letras o acentos que no existen en el teclado del aprendiz. El problema es que la grabación es muy rápida, no hay manera de detenerlo o hacerlo palabra por palabra, otro inconveniente es que el aprendiz solo tiene derecho a 5 errores por lo que se dificulta más aún el ejercicio.

<http://phonetique.free.fr/vir/vir2.htm>

El trabalenguas que nos presenta esta pagina es entre el sonido [b] y [v]. La velocidad en la que se escucha es moderada. El aprendiz debe repetir el trabalenguas, pero no existe corrector alguno. Los dos fonemas están intercalados y el aprendiz deberá realizar un esfuerzo para poder reproducir los dos sonidos.

Las opciones que existen para trabajar la percepción y la producción son varias y muy variadas. En este capítulo tratamos de plantear soluciones sencillas y eficaces para lograr que el aprendiz pueda percibir y producir el sonido [v] y de esta manera tenga una conversación inteligible en situaciones de la vida diaria.

CONCLUSIONES

El presente trabajo abordó el problema de percepción y producción que presentan los aprendices adultos hispanos de francés lengua extranjera. Durante mi estancia en Francia pude observar que los hispanohablantes teníamos problemas al querer establecer una conversación con un nativo. Algunos de estos adultos llegaban a dejar de comunicarse en francés, ya que su acento o su pronunciación causaban hilaridad entre los nativos.

La inquietud inicial de la investigación fueron los fonemas [v] y [b], pues me percaté que era la falta más común entre los hispanohablantes. Pero al empezar a profundizar en el tema, advertí la problemática que existe de forma más general en los adultos, debida a las características propias de ellos durante el aprendizaje. Razón por la cual decidí darle un giro al asunto a tratar y hacer una investigación más profunda sobre la enseñanza/aprendizaje en adultos hispanohablantes con énfasis en la problemática de percepción y producción de los sonidos del nuevo sistema.

Por ello, era importante precisar los aspectos fonéticos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, observando que el objetivo más importante en el aprendizaje es lograr que el aprendiz pueda comunicarse correctamente, adquiriendo una competencia comunicativa que cubra sus necesidades como interlocutor de un idioma extranjero.

De esta manera, se definió el concepto de interferencia fonética en donde se explicaron los diferentes planteamientos que existen, haciendo énfasis en la noción de criba fonológica, la cual interviene directamente durante el aprendizaje de una lengua extranjera en el adulto.

Posteriormente se explicó que existe una interferencia fonética cuando el sistema fonológico del aprendiz, le impide percibir adecuadamente el nuevo sistema; que ésta interferencia dependerá en gran medida de las capacidades y

destrezas propias del aprendiz, ya que, adaptará los nuevos sonidos a los existentes, en caso de que se presente la interferencia, se le denominará criba fonológica.

Para delimitar los problemas de percepción y producción, primero se debe precisar la interferencia existente entre el idioma de estudio y la lengua materna, esto se hace mediante un análisis contrastivo entre las lenguas en cuestión, para hacer predecibles los errores de los aprendices, tomando como base la lengua materna del aprendiz. La predicción de los errores que postula el análisis contrastivo no es aceptada desde otros enfoques lingüísticos, ya que, se plantea que en la fonética interfieren más variables que simplemente los fonemas, reconociendo la influencia de aspectos individuales propios del aprendiz, así como, la dimensión comunicativa del idioma.

Una vez planteados los aspectos que definían el origen del problema de percepción, se buscó encontrar una estrategia correctiva, por lo que se profundizó en el método verbo-tonal, este método ha sido utilizado con mucho éxito en el aprendizaje de idiomas, desde su creación hasta nuestros días.

En este orden de ideas, el trabajo previamente expuesto, cumplió con el objetivo que me propuse, toda vez que se logró establecer las razones por las que el aprendiz adulto de francés tiene una confusión lingüística en la pronunciación del nuevo sistema fonético; aunque faltaría determinar con precisión el grado en que este hecho afecta realmente la comunicación y qué tan relevante es, con efectos comunicativos, insistir en la corrección del error.

En este sentido, el aprendiz adulto tiene sus propios objetivos y motivaciones que determinarían la importancia de su corrección, toda vez que no es lo mismo tener un aprendiz cuya intención es únicamente realizar un viaje de placer o bien, aquel que pretende realizar estudios de nivel superior en el extranjero. Debido a lo anterior, valdría la pena establecer la importancia de la interferencia fonética en ambos casos.

Es por lo anterior que, al efectuar la investigación para la elaboración del trabajo se constataron nuevos aspectos de la problemática, destacando la forma como el aprendiz adulto va adquiriendo su bagaje cultural, la cual puede ser determinante en el manejo de la nueva información que se le ofrezca.

La elaboración del presente trabajo requirió de un proceso de búsqueda y recopilación de información que nunca antes había llevado a cabo, así como realizar una interpretación y análisis de la misma.

En este trayecto, encontré a diversos autores e investigadores del siglo diecinueve y de los primeros años del siglo veinte, cuyas aportaciones son relevantes y permanecen vigentes. Así mismo, logré identificar otros autores contemporáneos cuyos enfoques conceptuales y modelos, mucho más recientes, no me resultaron lo suficientemente claros y de los cuales emanó la necesidad de explorar, por ejemplo, el modelo del “imán de la lengua materna”, para alcanzar una mejor comprensión de las faltas o errores en la pronunciación que los aprendices cometen durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Al desarrollar esta monografía advertí que los temas vinculados a la fonética son muy amplios tanto en lo relacionado con los aspectos teóricos como en el estudio de problemas y situaciones concretas, pienso, por ejemplo, que sería importante indagar qué tanto influye en la enseñanza/aprendizaje de la fonética la presencia de un profesor que sea nativo y si esto contribuye a que el aprendiz mejore su producción.

En cuanto a la corrección fonética creo que debemos valorar cuáles serían los errores fonéticos que realmente influyen dentro de una conversación con nativos, además de desarrollar estrategias o recursos específicos para obtener resultados dentro de la comunicación esperada por los aprendices.

La recopilación de documentos sobre el tema así como el análisis de los mismos me hizo recapacitar sobre la experiencia de dar clases a aprendices adultos. Una de las inquietudes personales es seguir investigando sobre la

enseñanza/aprendizaje del francés en esta población por lo que más adelante probablemente profundice en el tema.

MATERIAL CONSULTADO

A. Impreso:

Champagne Muzar, J. y Bourdages, J. (1993) Le point sur la phonétique. Québec, CLE International.

Gaillard, B. (1995) Pratique du Français de A à Z. Paris, Hatier.

Galisson, R. y Coste D. (1976) Dictionnaire de Didactique des Langues. Paris, Hachette.

Guimbretiere, E. (1994) Phonétique et Enseignement de l'oral. Paris, Didier/Hachette.

Johnson, K. (2001) Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción. México, Fondo de Cultura Económica.

Tagliante, C. (1994) La classe de Langue. Paris, CLE International.

Delbecque, N. (2006) Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage. Paris, De boeck.duculot.

B. Electrónico:

Bartoli, M. (2005) "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras" Disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf. [5 septiembre, 2012]

Becker, A. (2002) "Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida" Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies17/> [18 agosto, 2012]

Cabral, A. (1999) "Lenguas mayoritarias y minoritarias, mayorizadas y minorizadas, maternas y extranjeras en las sociedades pluriculturales. Un estudio de caso". Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/308878.pdf> [10 septiembre, 2012]

Carranza, M. (2008) "Fenómenos de interferencia fónica relacionados con el fonema /ɥ/ en la interlingua de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera". Disponible en: [http://www.academia.edu/390270/Carranza M. 2008 . Fenomenos de interferencia fonica relacionados con el fonema en la interlingua de estudiantes japo](http://www.academia.edu/390270/Carranza_M._2008_.Fenomenos_de_interferencia_fonica_relacionados_con_el_fonema_en_la_interlingua_de_estudiantes_japo)

[neses de español como lengua extranjera Estudios Linguisticos Hispánicos 23 1-21 Circulo de Estudios Hispánicos de Tokio Tokio](#) [18 agosto, 2012]

CECR, 1991 Disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [13 enero 2012]

CVC, (1997-2012) “Diccionario de Términos clave de ELE”. Disponible en:

www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [13 agosto, 2012]

Frías, X. (2001) “Introducción a la fonética y fonología del español”. Disponible en:

<http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup04.pdf> [13 junio, 2012]

Gironzzetti, E y Pastor, A (2007) “Por qué mi español suena a italiano. Análisis fonético contrastivo de español e italiano”. Disponible en:

http://www.uv.es/foroELE/foro3/Gironzzetti_Pastor.pdf [14 junio, 2012]

Lesage, (2008) “Introduction à l’enseignement/apprentissage du FLE” Envoi No. 1 du cours UB. [http://plubel.u-](http://plubel.u-bourgogne.fr/moodle/course/search.php?search=langue)

[bourgogne.fr/moodle/course/search.php?search=langue](http://plubel.u-bourgogne.fr/moodle/course/search.php?search=langue) [12 junio, 2012]

Llisterri, J. (2003) “La enseñanza de la pronunciación” Disponible en:

http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf [12 junio, 2012]

Llisterri, J. (2005) “La enseñanza de la pronunciación” Disponible en:

<http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html> [18 junio, 2012]

Llisterri, J. (2012) “Fonética y Adquisición de segundas y terceras lenguas”

Disponible en:

http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html [2 agosto, 2012]

Murillo, J. (2005) “Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes” Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1958477.pdf> [16 julio, 2012]

Pere-Marquès, G. (2004) “La educación de adultos”. Disponible en:

<http://peremarques.pangea.org/adultos.htm> [16 agosto, 2012]

Poch, D. (1992) “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua

Extranjera” Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925305>

[12 junio, 2012]

- Pourrieux, J. y Suárez L. (2010). "Adultos mayores: aprender una lengua extranjera". Disponible en: http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA032_Pourrieux.pdf [1 junio, 2012]
- Rodríguez, L. y Flores L. (2008) "Una experiencia en el idioma ingles para adultos" Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art94/art94.pdf> [30 mayo, 2012]
- Shölenberg, U (2007) "Langue morte, Langue mourante, Langue Vivante ? ". Disponible en : http://www.esce.fr/wp-content/uploads/2010/01/ESCE_CR_7.pdf [15 julio, 2012]
- Silva, H. (2011, c), Pour faire de la phonétique, Quelques proposition pratiques." Diponible en: <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Phonetique3.pdf> [12 junio, 2012]
- Silva, H. (2011, b), "Pour faire de la phonétique, II. Enseigner la phonétique aux hispanophones" Disponible en: <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Phonetique21.pdf> [8 junio, 2012]
- Silva, H. (2011, a) "Pour faire de la phonétique I, Il était une fois... l'enseignement de la phonétique" Disponible en: <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Phonetique1.pdf> [15 agosto, 2011]
- Tomé, M. (1998) "La enseñanza y aprendizaje del francés lengua extranjera en internet". Disponible en: www3.unileon.es/dp/dfh/ctx/.../mario1.doc [15 agosto, 2012]
- Tomé, M y Goicochea N. (2004) "Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage de FLE" Disponible en: <http://www.edufle.net/Fautes-typiques-des-hispanophones.html> [11 de agosto, 2011]
- Villanueva, J.D. (2001) "El aprendizaje de los adultos" Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/documentacion_complem entaria/1_aprendizaje_adultos.pdf [10 junio, 2012]