

TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS Y ESPAÑOL

Interferencia fonético-fonológica del español en la pronunciación del francés ***Phonetic and phonological interference of Spanish in the pronunciation of*** ***French***

Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

División Académica de Educación y Artes, Universidad Juárez Autónoma de
Tabasco. Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura. C.P. 86040. Villahermosa,
Tabasco, México.
Tel. 9931257269

E-mail: connie.ycaraveo@gmail.com

Carlos Lorenzo Custodio Carrillo

División Académica de Educación y Artes, Universidad Juárez Autónoma de
Tabasco. Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura. C.P. 86040. Villahermosa,
Tabasco, México.

Tel. 9934027239 E-mail: oidotsuc@hotmail.com

Resumen:

El presente estudio descriptivo y de enfoque mixto se realizó en estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, con el objetivo de analizar la interferencia fonético-fonológica del español como primera lengua (L1) en la pronunciación del idioma francés como lengua extranjera (LE). Para este fin, se aplicó una encuesta para evidenciar el estado de conocimiento teórico y la percepción que poseían los estudiantes sobre este aspecto, y posteriormente, se realizó una entrevista para profundizar en la información obtenida y realizar una práctica en donde se buscó identificar problemas en la pronunciación de fonemas, así como los factores causantes de posibles interferencias fonético-fonológicas. Los resultados obtenidos mostraron que en diferente medida todos los sujetos presentaron interferencia cuando se involucraron fonemas del francés que

no cuentan con alguna equivalencia en el español, aunado al hecho de la falta de enseñanza y/o práctica de la fonética y la fonología en el idioma extranjero tanto dentro como fuera del aula.

Palabras clave: Aprendizaje de lenguas, interlengua, fonética y fonología, producción oral

Abstract:

This descriptive and mixed approach study was carried out on students of the Bachelor in Modern Languages of the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, with the aim of analyzing the phonetic-phonological interference of Spanish as a first language (L1) in the pronunciation of French as a foreign language (LE). For this purpose, a survey was applied to demonstrate the state of the theoretical knowledge and the perception that these students had on this aspect, and later an interview with a practice was carried out to delve into the information obtained and identify problems in the pronunciation of phonemes, as well as factors causing possible phonetic-phonological interference. The results obtained showed that to a different extent, all the subjects presented interference when phonemes that do not have any equivalent in Spanish were involved in addition to lacking teaching and / or practicing the French phonetics and phonology either within or out of the classroom.

Keywords:

Language Learning, Interlanguage, Phonetics and Phonology, Oral Production

| Introducción

Esta investigación se centra en la interferencia fonético-fonológica del español como primera lengua (L1) en la pronunciación del francés como lengua extranjera (LE). El aprendizaje de una LE siempre estará mediado por la L1, ya que se hace uso de ella para referenciar aspectos lingüísticos de un nuevo idioma. La mayoría de los aprendices de una LE recurren a los conocimientos de su L1 al utilizar una estructura gramatical o pronunciar una palabra, porque usualmente buscan una parecida en la L1 y tratan de producirla de la misma forma, de manera que muchos

llegan a emitir sonidos que se encuentran en el sistema fonético de su L1 y pretenden aplicarlos en la producción de la LE al parecerles familiares por haber sido adquiridos desde su niñez (Piñero, 2015). Así, este fenómeno ha estado considerablemente en discusión y se ha sugerido que puede incurrir en una transferencia positiva o negativa en el aprendizaje de la LE, pues el aprendiz se apropia del sistema fonético de su L1 y al producir en otro idioma puede hacer uso involuntario de su criba fonológica, que en el contexto aludido por Trubetzkoy es una metáfora de un filtro abstracto que el aprendiz utiliza al oír una lengua diferente a la de su L1 (Trubetzkoy, citado en Iruela, 2004); sin embargo, como no se ajusta a la de la LE, conduce a numerosos errores e incomprensiones (Trubetzkoy citado en Piñero, 2015).

Añadido a lo anterior, la pronunciación no siempre se prioriza en las aulas de clase, dado que se considera que la enseñanza y la práctica de la gramática o el vocabulario pueden abarcar más tiempo, y se descuida así la fonética y la fonología que también son una parte clave en el aprendizaje de una LE (Marín, 2017). Indiscutiblemente, la gramática ha sido el foco de atención para la mayoría de los investigadores y profesores de lenguas y, aunque en los últimos años se ha enfatizado el vocabulario y la pragmática, la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación es escasa y aunque se realice solo se prioriza que se logre la comunicación sin tomar en cuenta aspectos particulares como los fonemas, sino solo aspectos más notorios como el acento y el ritmo (Lightbown & Spada, 2013).

Es por eso que muchos profesores enfatizan la enseñanza sobre otros aspectos lingüísticos y, en ocasiones solo realizan actividades para que los alumnos produzcan oralmente la lengua a través del usual método *escucha y repite*, con el único fin de comunicarse suponiendo que: "...por el hecho de escuchar atentamente diversas repeticiones de un determinado sonido, el estudiante será capaz no solo de reproducir adecuadamente sino también de integrarlo en el nuevo sistema fonético que progresivamente va construyendo" (Llisterri, 2003, p.101); sin embargo, existen otros aspectos relevantes en la producción oral, como el aprendizaje del Alfabeto Fonético Internacional (AFI), cuyo conocimiento ayuda a articular los fonemas

vocálicos y consonánticos de una lengua, desde el modo y zona de articulación en el sistema fonador, y asimismo el ritmo, la entonación y el acento (Iruela, 2004). Así, aprender la pronunciación de una LE es reconocer muchos cambios: modificar los movimientos articulatorios (automáticos, espontáneos o inconscientes), trabajar en nuevas asociaciones de gestos articulatorios y percibir un ritmo diferente al de la L1, e incluso desprenderse de este (Wachs, 2011). Otras formas de aprender la fonética y fonología son buscar la transcripción fonética de las palabras desconocidas y llevarlas a la práctica oral, ejercicios de escucha para mejorar la pronunciación, la corrección de errores y la participación en actividades donde la producción oral sea el mayor enfoque.

Así, esta investigación parte de la situación específica del español como L1 y el francés como LE y, puesto que el francés no cuenta con el mismo número de sonidos vocálicos y consonánticos que el español, se sugiere que los aprendices recurren a su L1 para tratar de pronunciar los sonidos que les son desconocidos, además de que existe poca prioridad sobre la enseñanza de este aspecto, lo que condiciona aún más un desarrollo integral y asimismo el estudio autónomo del estudiante. Y, ya que estos elementos forman parte de la buena pronunciación de una lengua, al desconocerse estos rasgos fonéticos, es común que no se posea una articulación correcta de los fonemas, por lo que la comunicación puede resultar comprometida y con ello la finalidad del aprendizaje de una LE.

Por ende, este estudio busca analizar la interferencia fonético-fonológica en la pronunciación del idioma francés como LE en aprendices de lenguas, partiendo de los contrastes articulatorios entre éste y el español, así como del estado de conocimiento teórico y de la percepción que poseen sobre este aspecto los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes (DAEA), de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

/ Aspectos Teóricos/Desarrollo

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

Distinción entre primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera

La investigación sobre la didáctica de las lenguas se ha encaminado en el estudio de dos aspectos afines: uno dirigido a la enseñanza y otro al aprendizaje, por lo que sus vertientes resultan complejas y extensas. En este sentido, partiendo de la conceptualización del aprendizaje de un nuevo idioma, es importante hacer una distinción entre los términos que han estado en escudriño por mucho tiempo: *lengua materna* o *primera lengua* (L1), *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE).

Se entiende por L1 a la primera lengua que desarrolla un individuo desde su nacimiento. Es adquirida de sus familiares y de su entorno, por lo que es un hablante nativo de esa lengua y se despliega en dicho individuo de una manera natural por la interacción; mientras que la L2, por su parte, será aquella que se aprenderá, consciente o inconscientemente, y se incorporará a la L1 (García, 2013). Por otra parte, Santos (1999) hace una distinción entre L2 y LE; donde L2 es: "...aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende", mientras que LE es: "...aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional" (p. 21). En concreto, una vez adquirida la L1, se puede incorporar al repertorio de lenguas otra, y puede ser adquirida cuando coexiste en el mismo entorno que la L1 (una L2), o aprendida de una manera estructurada, formal y consciente, sin una función común en la región (una LE).

Por otra parte, existen diversos conceptos distintivos en el aprendizaje de lenguas, términos que se aluden comúnmente cuando se habla de L1, L2 y LE. Según Krashen (1982), la *adquisición* de una lengua es un proceso subconsciente en el que los aprendices, la mayoría de las veces, no están conscientes del hecho de que están aprendiendo; sin embargo, saben que están usando un nuevo idioma para comunicarse. Por el contrario, el término *aprendizaje* se refiere al proceso consciente de aprender un segundo idioma, repasando las reglas gramaticales para utilizarlas de forma correcta y poder hablar aplicándolas. De modo que, se puede distinguir que la L1 se adquiere y, en contraste, el método para desarrollar de principio la LE es el estudio y el aprendizaje (Cascón, 2016). Esto es, la adquisición se da naturalmente por el contacto directo con el idioma, mientras que el aprendizaje

implica el estudio formal de los aspectos lingüísticos de un idioma: gramática, ortografía, semántica, fonética, fonología, entre otros. Por lo que, este estudio se encauza sobre el proceso de aprendizaje, dado que el francés no tiene un uso completamente natural entre los estudiantes o la sociedad en contexto, y los aspectos investigados conciernen al aprendizaje formal escolarizado.

El papel de la lengua nativa

Dulay y Burt; Gillis y Weber, por su parte, han señalado que la influencia de la L1 sobre el aprendizaje de otra lengua se da mayormente en casos donde la recepción natural de tal idioma es escasa, como sucede durante el aprendizaje de una LE y no de la adquisición de una L2 (Dulay y Burt; Gillis y Weber, citados en Krashen, 1981). A su vez, el estudio de la influencia de la L1 ha sido de gran importancia en el campo del aprendizaje de lenguas y ha experimentado diversos cambios a lo largo del tiempo. De acuerdo con Lightbown y Spada (2013), todos los aprendices de lenguas han adquirido una L1, y este conocimiento previo (lingüístico y cognitivo) puede ser una ventaja, pues el aprendiz tiene una idea de cómo funciona un idioma; pero, por otra parte, también puede conducir a realizar conjeturas incorrectas y esto puede resultar en errores que no cometerían en la L1. Más aún, durante mucho tiempo se asumió que la única fuente importante de errores sintácticos en el aprendizaje de otra lengua era la L1 del aprendiz (Lado, citado en Krashen, 1981).

Una de las principales teorías en el campo de la lingüística aplicada es el modelo *análisis contrastivo*, basado en los principios del conductismo. Este análisis surgió a finales de los años 50 y tuvo el propósito de comparar dos lenguas para predecir las posibles dificultades de los aprendices. Dicho modelo proponía que todos los errores en la producción de una LE se debían a la transferencia negativa de elementos fónicos de la L1 (Iruela, 2004). Es decir, el estudiante que aprendiera una LE encontraría elementos del nuevo idioma que serían fáciles y otros que representarían dificultades. Aquellos elementos parecidos a los de su L1 serían fáciles; en cambio, los diferentes serían difíciles (Lado, citado en Llisterri, 2003).

No obstante, tiempo después, los estudiosos de este campo notaron que este modelo no evidenciaba que tal interferencia justificaba la mayoría de los errores. A

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

raíz de esto, surgió como alternativa otra corriente durante los años 70, conocida como *análisis de errores*. Este modelo sirvió como mejora para el aprendizaje y la instrucción del nuevo idioma segmentado en dos dimensiones claves: la didáctica y la psicolingüística. La primera sirvió para contribuir a explicar, describir y corregir los errores, y la segunda para comprender mejor los procesos mentales que se ponen en marcha al adquirir nuevas lenguas (Valverde, 2012). El *análisis de errores* se diferenció del *análisis contrastivo* en que el primero no buscaba predecir los errores cometidos por los aprendices como lo pretendía este último, sino descubrir y describir diferentes tipos de errores en un esfuerzo por comprender cómo los estudiantes procesan los datos de una nueva lengua (Lightbown & Spada, 2013).

Así, la identificación temprana de los errores es de gran importancia, y de no atenderlos y corregirlos pueden llegar a la fosilización que, según Selinker, es la estabilización de: "...ciertos elementos, reglas y subsistemas en la fase interlingüística" del alumno (Selinker, citado en Deswarte, Baquero, Reyes y Plata-Peñafort, 2018, p. 62), por lo que la teoría del análisis de errores actúa al identificar una interferencia en potencia. Por otro lado, referente a interferencia, es necesario recalcar que existen diversos tipos: a nivel semántico, léxico, morfológico y fonético-fonológico, entre otros. Para alcanzar los objetivos planteados, se describirá más a fondo esta última. Para ello, es conveniente distinguir dos conceptos que pueden ser con frecuencia confundidos: la fonética y la fonología.

La relevancia de la fonética y la fonología

La fonética estudia los elementos fónicos de una lengua sin tomar en cuenta su función en la comunicación, mientras que la fonología es la ciencia de la cara funcional de los elementos fónicos y estudia el papel que éstos manifiestan en la comunicación (Parizet, citado en Deswarte et al., 2018). En otras palabras, la fonética estudia los sonidos (también llamados fonos) en su función concreta. Existen dos tipos de fonética: la articulatoria, que estudia la forma en que los órganos producen los sonidos y la acústica, que se ocupa de las características físicas de los sonidos (duración, intensidad y tono). Por su parte, la fonología estudia la función de los sonidos en el idioma (llamados fonemas) (Deswarte et al., 2018). A

pesar de que estas dos ramas estudian puntos diferentes, su enseñanza debe ser en conjunto para complementar los conocimientos teóricos y prácticos.

Además, Tomé (citado en Piñero, 2015) refiere que es importante en el aprendizaje de una LE tener en cuenta que se está haciendo uso de dos sistemas fonológicos que entran en conflicto, pues el primer problema que le surge a un alumno al acercarse al sistema fonológico del francés es la identificación o percepción de sonidos desconocidos que no forman parte de su fonología familiar, por ende, estará expuesto a muchos errores de audición y, por consiguiente, de pronunciación.

De esta forma, la interferencia fonético-fonológica se refiere a la presencia de características similares a la lengua materna en la asimilación y ejecución de sonidos en la lengua meta, las cuales son incorrectas de acuerdo con las reglas de esta última (Gass & Selinker, 1992). En otras palabras, las reglas fonológicas que adquiere un sujeto en su L1 producirían una interferencia al momento de aprender y pronunciar otra lengua, lo que puede ser, al final de cuentas, una fuente de dificultades para el alumno (Deswarte et al., 2018).

En lo concerniente al estudio de la interferencia fonético-fonológica, éste tiene sus inicios en la fonología estructural y se puede encontrar en los trabajos de Polivanov y Trubetzkoy, cuyas bases son los conceptos *criba fonológica* y *sordera fonológica*. Ambos argumentan que estos fenómenos serían las causas de interferencia en los aprendices. Por un lado, Troubetzkoy sostiene que: "...el sistema fónico de la L1 actúa como una criba en la percepción de la L2, de forma que los sonidos de la L2 se interpretan a través de las categorías establecidas por la L1" (Troubetzkoy, citado en Iruela, 2004, p.53); es decir, el aprendiz percibe los sonidos de la otra lengua a partir del sistema fonológico que posee, ya que le parecen familiares y trata de asemejarlos. En cambio, en la noción de *sordera fonológica*, Polivanov propone que los hablantes de un idioma determinado no escuchan fonemas que no desempeñan ningún papel en su propio sistema (Polivanov, citado en Gérard, 2015); esto es, la interferencia no solo se suscita al no tener los mismos sonidos, sino que al no contar con estos en el sistema fonológico propio no pueden escucharse, lo que influye al momento de tratar de articularlos, pues se parte de lo desconocido.

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

Hallazgos de la última década sobre dificultades en la pronunciación del francés

Durante la última década, diversos estudios sobre las dificultades en la pronunciación del francés evidencian la relevancia de la lengua madre (en este caso español). En ese tenor, Racine, Detey y Kawaguchi (2012) abordaron una evaluación perceptiva de las vocales francesas /y-u/ producidas por aprendices hispanófonos y japoneses para evaluar la calidad de la producción oral. En este estudio, mediante la percepción de cuatro monosílabos, los estudiantes debían elegir la vocal que percibían en estas palabras. Los resultados mostraron que un elemento nuevo para ellos parecía difícil de identificar, ya que esos dos fonemas eran muy distintos en su L1, lo que concordaba con la hipótesis del Análisis Contrastivo, en el cual se basaron.

Por su parte, Bustamante, Amelot y Pillot-Loiseau (2014) investigaron la producción de vocales nasales con un corpus de 50 palabras con estas vocales, y uno de 36 logatomos bisílabos, para así observar la producción de las mismas vocales en tres posiciones silábicas diferentes (inicial absoluta, inicial inter-consonántica y final), con la ayuda de un acelerómetro piezoeléctrico aplicado a hispanófonos estudiantes de francés como LE. Los autores encontraron que la ejecución de las vocales era muy diferente a la que normalmente se hace en el idioma francés.

Más tarde, Marín (2017), después de un análisis descriptivo de los sistemas fonético-fonológicos del francés y el español, realizó un análisis de cuatro entrevistas y un ejercicio de lectura grabada para conocer la opinión de los estudiantes sobre la importancia de la fonética, y catalogó con ello dificultades vocálicas y semivocálicas, consonánticas y semiconsonánticas, de nasalización, terminaciones verbales y los rasgos suprasegmentales que tiene el sistema articulatorio del francés en estudiantes hispanófonos.

Seguidamente, Deswarte et al. (2018) presentaron un estudio sobre los errores fosilizables que cometen los estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Modernas en la asignatura de Fonética y Fonología en los niveles intermedios (B2), al haber estudiado el idioma por 300 horas al menos. A través de un análisis en un corpus de producciones orales, la aplicación de un cuestionario y entrevistas se comprobó que

los errores de los hispanohablantes persistían en niveles avanzados, y podrían no ser corregidos si no se presentaban estrategias didácticas eficientes para evitar la fosilización, desarrollando en el alumno el dominio de las habilidades de comprensión y expresión oral en los aspectos fonéticos y fonológicos.

La interferencia fonético-fonológica entre el español y el francés: el papel del Alfabeto Fonético Internacional

Como se ha mencionado, la interferencia fonético-fonológica es el resultado de dos lenguas en conflicto, en el cual la L1 juega un rol importante en el aprendizaje de una LE. Así, una de las causas principales de este proceso lingüístico es la existencia de ciertos fonemas de la LE, en este caso el francés, que son inexistentes en el español (L1), por lo que el aprendiz no logra reconocerlos y por lo tanto se le dificulta adquirirlos, puesto que su aprendizaje es más formalizado que natural y, para el punto en el que tal aprendiz pueda encontrarse, el proceso de adquisición de lenguas resulta complejo, pues, con base en Cascón (2016), la articulación de los fonemas franceses por hispanohablantes genera dificultades principalmente por cómo están acostumbrados a articular en su lengua materna.

Llegados a este punto, es preciso poner en perspectiva el contraste fonético entre estas dos lenguas. De esta manera, de acuerdo con el AFI, el español cuenta con 22 fonemas, de los cuales 17 son consonánticos y 5 son vocálicos, y además de los fonemas consonánticos, este idioma presenta alófonos sujetos a reglas gramaticales y ortográficas. Tal sistema fonético se describe a continuación, tanto en los rasgos de los fonemas principales como de los alófonos. Así, el fonema /p/ (*poco*) es oclusivo bilabial sordo, el fonema /b/ (*boca*) oclusivo bilabial sonoro, pero de este último su alófono [β] (*haba*) es aproximante bilabial sonoro cuando no inicia ni está después de /n/. El fonema /t/ (*tos*) es oclusivo dental sordo, y el fonema /d/ (*dos*) oclusivo dental sonoro, no así su alófono [ð] (*hada*), que es aproximante dental sonoro cuando no inicia ni está después de /n/ ni /l/. El fonema /k/ (*cala*) es oclusivo velar sordo, el fonema /g/ (*gala*) oclusivo velar sonoro, pero no su alófono [u] (*haga*) que es aproximante velar sonoro cuando está entre sonoros. En tanto, el fonema /f/ (*foca*) es fricativo labiodental sordo, pero no su alófono [v] /f/ con fonación sonora

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

antes de sonoros. El fonema /θ/ (caza en España) es fricativo interdental sordo, y su alófono [θ] / θ / con fonación sonorizada antes de sonoros. Por otra parte, el fonema /s/ (casa) es fricativo alveolar sordo, no así su alófono [z̞] /s/, con fonación sonora. En el caso del fonema /j/ (maya), es fricativo palatal sonoro, pero su alófono [j] (yo-inyecta) es oclusivo palatal sonoro en inicio de palabra y antes de /n/, en tanto el alófono [j̞] /j/ (playa) con realización aproximante (intervocálica). El fonema /x/ (jala) es fricativo velar sordo, pero su alófono [χ] es fricativo uvular sordo en contacto con vocal cerrada. El fonema /m/ (cama) es bilabial, en tanto el fonema /n/ (cana) es nasal alveolar, no así su alófono [ɲ] que es nasal dental antes de dental, o [m̠] que es nasal labiodental antes de /f/, por su parte el alófono [nʲ] /n/ es palatalizado antes de palatal y el alófono [ŋ] es nasal velar antes de velar, mientras que el fonema /ɲ/ es nasal palatal. El fonema /r/ (perro) es vibrante múltiple alveolar y el fonema /r̄/ (pero) vibrante simple alveolar. El fonema /l/ (pe/o) es lateral alveolar, pero su alófono [l̪] es lateral dental antes de dentales, el alófono [lʲ] /l/ palatalizado antes de palatal y [ɫ] /l/ velarizado en contacto con velar, el fonema /ʎ/ (malla) es lateral palatal, y el fonema /tʃ/ (choca) es africado palatoalveolar sordo. Y los fonemas vocálicos son; /i/ (piso) cerrado anterior, /u/ (puso) cerrado posterior, /e/ (peso) medio anterior, /o/ (poso) medio posterior y /ä/ (paso) abierta central.

En contraste, el idioma francés posee 17 fonemas consonánticos, 16 fonemas vocálicos y tres semi-consonánticos. Por ende, el sistema vocálico francés es amplio y complejo, por ello, para clasificar los diferentes sonidos es necesario notar el lugar de articulación, la posición del velo del paladar, la labialización y el grado de abertura de la cavidad bucal (Yllera, citado en Marín, 2017). De esta forma, cabe recalcar que dicho sistema difiere del español en que el primero posee más diversidad en su sistema fonológico: semivocales, semiconsonantes, vocales nasales y vocales orales, por lo que se puede inferir que, al haber un mayor número de fonemas, de los cuales no todos existen en el idioma español, la articulación de éstos será de mayor problema para los estudiantes hispanófonos.

En este sentido, es necesario examinar brevemente las consonantes de ambos idiomas. Como se mencionó, según el AFI, el español cuenta con 17 fonemas

consonánticos al igual que el francés; sin embargo, el lugar de articulación en todos los fonemas no es el mismo. No obstante, algunos de los fonemas del francés pueden llegar a tener una equivalencia en los fonemas del español y pueden ser articulados de la misma manera. Tal es el caso de los sonidos: /p/ (como *père* en francés y *puerta* en español), ya que en ambos idiomas este sonido es oclusivo bilabial sordo; /t/ oclusiva dental sorda (*table* en francés y *tarde* en español), /k/ oclusiva velar sorda (*cadeau* en francés y *copa* en español), /b/ oclusiva bilabial sonora (*bateau* en francés y *barco* en español), /d/ oclusiva dental sonora (*dire* en francés y *dedo* en español), /g/ oclusiva velar sonora (*gâteau* en francés y *guerra* en español), /f/ fricativa labiodental sorda (*affaire* en francés y *fuego* en español), /m/ nasal bilabial (*matin* en francés y *madre* en español), /ɲ/ nasal palatal (*ligne* en francés y *niño* es español), /l/ lateral alveolar (*aller* en francés y *labio* en español), /n/ nasal alveolar (*nuit* en francés y *nuez* en español). Por el contrario, existen fonemas consonánticos del francés que no tienen equivalencia en español, tales como: /ʃ/ fricativa palatal sorda (*cheval*); /v/ fricativa labiodental sorda (*voyager*); /z/ fricativa dental sonora (*maison*); /ʒ/ fricativa palatal sonora (*jour*); /ŋ/ este fonema ha sido utilizado para representar sonidos extranjeros, generalmente del inglés (*meeting*); en el caso del sonido /r/ vibrante múltiple velar, existen tres tipos de articulación: /r/ «roulé», /ʀ/ «grasseyé» y /ʁ/ «uvular» (*rue*).

De acuerdo con Gamboa (2013), el sistema vocálico del francés es mucho más complejo que el del español debido a un número mayor de vocales y al uso de características más distintivas. En el caso de las vocales francesas, estas características son el grado de apertura (abierta, media abierta, media cerrada y cerrada) y su lugar de articulación. Esta última, según Marín (2017), se determina por la posición de la lengua, lo cual permite distinguir tres tipos de vocales: anteriores, centrales y posteriores. Por otra parte, se puede encontrar tres tipos de éstas: vocales orales, vocales nasales y semivocales, de las que puede hallarse algunas equivalencias en el español. En las vocales orales, se pueden localizar 12, de las cuales algunas tienen equivalencia en el español, tales como: /a/ anterior abierta no labializada (como *a* en la palabra *calle* en español y *va* en francés); el

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

sonido /a/ abierta posterior (en la palabra *ahora* en español pero más larga y enfatizada y *pas* en francés); /e/ anterior medio-cerrada no labializada (*cabeza* en español pero más cerrada y *cahier* en francés); /ɛ/ anterior medio cerrada no labializada (como e en español en *guerra*, pero más abierta y *merci* en francés); /i/ anterior no labializada cerrada (*vida* en español y *stylo* en francés); /o/ posterior cerrada labializada (*coche* en español pero más cerrada y *beaucoup* en francés); /ɔ/ posterior medio-cerrada labializada (*roca* en español pero más abierta y *pomme* en francés); /u/ posterior cerrada (*disgusto* en español y *jour* en francés). Y, al igual que en las consonantes, existen otras que no tienen equivalencia en español, como: /ə/ neutro labializada (*je*); /y/ anterior cerrada labializada (*sûr*); /ø/ anterior medio-cerrada labializada (*peu*) y; /œ/ anterior medio abierta labializada (*neuf*).

Consecutivamente, una de las causas de errores más notorias en los aprendices hispanófonos de francés es la realización de sonidos nasales. En español de México, la nasalidad se puede distinguir en ciertos casos, pero no es habitual en general; por ende, es difícil reconocer dicho sonido y su origen en el propio idioma. Al respecto, Gérard (2015) sostiene que un aprendiz hispanohablante será sordo a las nasales francesas, porque la nasalidad no es un rasgo distintivo del idioma español. Las vocales nasales francesas son: /ɛ̃/ nasal anterior medio-abierta no labializada (*pain*); /ã/ nasal posterior abierta (*gens*); /õ/ nasal medio abierta (*nom*); /œ̃/ nasal anterior medio-abierta labializada (*un*); de las que no hay equivalencia en el español, por lo que la articulación resulta complicada. Y las semivocales del francés sin equivalencia en el español son; /j/ anterior no labializada cerrada (*piéd*); /w/ semiconsonante labiopalatal (*oui*) y; /ɥ/ semiconsonante labiopalatal (*hui*), aunque los aprendices pueden recurrir a pronunciar una /i/ cerrada anterior en vez de /j/, ya que es lo más cercano en su idioma, o /u/ cerrada posterior en vez de /ɥ/, o una combinación de las anteriores al pronunciar /w/.

Así, una vez comparado brevemente el sistema fonético-fonológico de las dos lenguas de estudio, se observa que hay fonemas del francés que no existen en español y viceversa, y se percibe que en el proceso de articulación de fonemas de la lengua francesa ocasionalmente se realiza el fenómeno de transferencia, al

buscar dentro del sistema fonético de la L1 algún sonido que se asimile al que se trata de aprender; e igualmente se da el caso de aquellos que no tienen una equivalencia exacta en la L1, por lo que pueden conducir a una transferencia negativa, que es precisamente lo que se denomina interferencia.

/ Método- Metodología

Esta investigación es mixta, ya que se incorporaron elementos de ambos enfoques para que el objeto de estudio fuese mejor comprendido, como lo menciona Creswell (citado en Pereira, 2011), pues resultan muy relevantes cuando no solo se desea obtener datos numéricos sino otorgar voz al participante conociendo su percepción sobre el tema. Por ende, no solo se analizó la interferencia fonética en los participantes, sino que se indagó en sus circunstancias. Por otro lado, se realizó un estudio descriptivo, ya que según Cortés e Iglesias (2004), éste detalla las propiedades, características y los rasgos más importantes de las personas y el fenómeno a estudiar, cómo es y cómo se manifiesta, con la recolección de datos mediante encuestas, cuestionarios o la observación.

La población consistió en 29 alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, que cursaban la asignatura Francés Avanzado, en dos grupos diferentes. Un 79% eran mujeres y 21% hombres. Dichos alumnos se contactaron mediante los profesores de cada grupo a través de la plataforma Zoom, en la cual tomaban clases virtuales debido a la situación sanitaria acontecida durante el año 2020. Se les proporcionó un enlace con un primer instrumento, el cual consistió en una encuesta elaborada en la plataforma Formularios de Google, de carácter confidencial y sujeta a un segundo instrumento. Esta contenía un total de 23 ítems medidos con una escala Likert, cuyas opciones eran Nada, Muy poco, Poco, Bastante y Mucho. Se dividió en tres secciones: una principal, de la que dependía la continuación de la muestra mediante los siguientes criterios: estudiantes que consideraran que su nivel de producción oral no estaba al nivel del grado que cursaban (ítem 3), cuya pronunciación era poco adecuada según las normas

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

fonéticas y fonológicas del francés (ítem 4), que podían confundir los sonidos fonéticos del francés con los del español cuando pronunciaban las palabras (ítem 5), que poseían muy poca habilidad comunicativa en francés (ítem 6), que tenían complicaciones al replicar sonidos en francés después de escucharlos (ítem 7) y sobre todo cuya L1 propiciaba interferencia en su pronunciación (ítem 8). Las respuestas obtenidas se tomaron en cuenta para su posterior análisis y posible relación con el estado particular de cada estudiante, asimismo aspectos como el tiempo de contacto natural (ítem 1) y formal (ítem 2) con el idioma; y dos secciones subordinadas, en las que se pretendía conocer aspectos sobre el aprendizaje y la enseñanza recibidos de los estudiantes, para identificar posibles factores influyentes en las dificultades presentadas por aquellos con indicios de interferencia fonético-fonológica en la sección uno. La escala de esta encuesta se interpretó con valores numéricos, siendo 0, 1, 2, 3 y 4, respectivamente, y los datos arrojados se procesaron mediante un análisis con el software Microsoft Excel 2010. Así, mediante la selección de participantes con los criterios detallados, la muestra final resultó en 10 estudiantes, lo que equivale a un 34% de la muestra principal, siendo un 10 % hombres y un 24% mujeres. Para el segundo instrumento, se contactaron a los participantes y se agendaron las entrevistas, dividida en dos partes. La primera consistió en desarrollar las respuestas del primer instrumento para profundizar en las percepciones del estudiante sobre su experiencia, positiva y negativa, en el proceso de aprendizaje y práctica de la producción oral en el francés y sobre el fenómeno de interferencia fonético-fonológica y el impacto en su aprendizaje, mientras que en la segunda se realizó una práctica en la que se pretendió evidenciar la pronunciación desde la articulación de fonemas en palabras sueltas y oraciones, identificar con cuáles tenían más dificultades y encontrar alguna relación entre la pronunciación incorrecta, en caso de que la hubiera, con la L1. Esto fue realizado por medio de videollamadas con las plataformas Google Meet y WhatsApp, y grabado en archivos Mp4 para su posterior análisis. Seguidamente, se realizaron transcripciones mediante una matriz de análisis en la que se segmentaron los puntos principales de la guía de entrevista, se escribieron

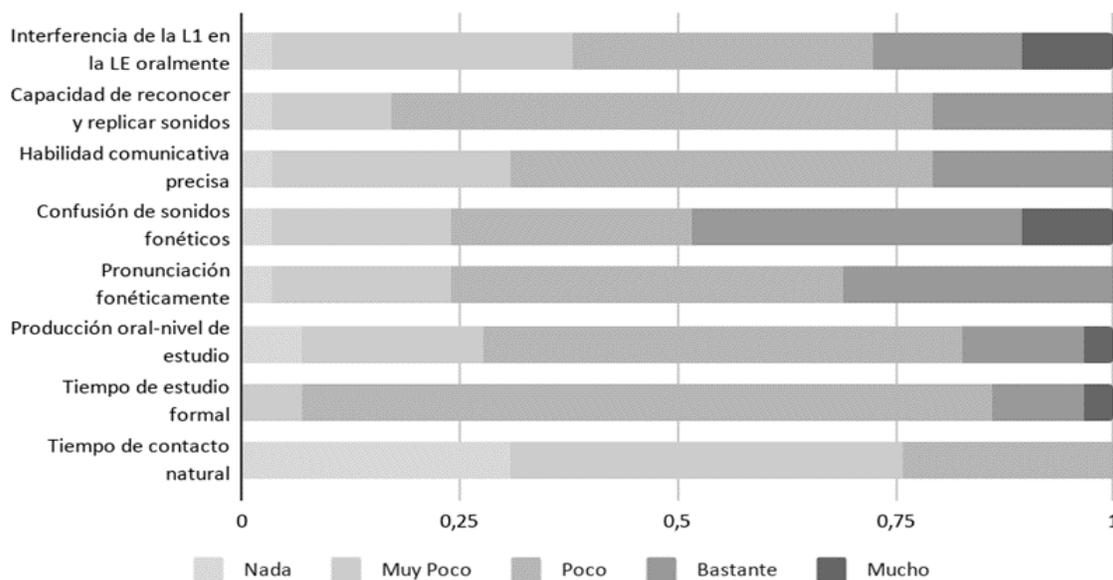
fielmente las preguntas y respuestas de ambas partes, y se anexaron comentarios cotejando los datos obtenidos para su posterior interpretación.

/ Resultados

Resultados

Primeramente, en el Gráfico 1 se presentan los datos obtenidos de la sección 1 de la encuesta, posteriormente, los valores numéricos de la muestra final.

Gráfico 1. Frecuencias Porcentuales en la Escala Likert de la Encuesta, Sección 1



Fuente: Elaboración propia.

Se puede notar que un 44.8% mencionó haber tenido muy poco contacto natural con el francés, de 1 año o menos, ya que su aprendizaje ha sido más escolarizado, mientras que el 79.3% aseguró haber estudiado poco el idioma de manera formal, por al menos 2-3 años. El 55.2% afirmó que su producción oral se encuentra muy poco al nivel de estudio que cursaban y un 44.8% que su pronunciación es poco adecuada a las normas fonéticas y fonológicas de francés, un 37.9% confunde los sonidos fonéticos de la LE con los de su L1 y solo un 3.4% mencionó que no los confunde. Un 48.3% manifestó que su habilidad comunicativa precisa es muy poca y el 62.1% considera que su capacidad para reconocer sonidos del francés para después reproducirlos es igualmente muy débil. El último ítem, de suma relevancia

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

para la muestra final, fue muy variado, únicamente un 3.4% afirmó que su L1 no interfiere en la producción oral del francés, un 34.5% mencionó que interfiere muy poco, pero otros estudiantes con este mismo porcentaje respondieron que interfiere poco, un 17.2% afirmó que interfiere bastante y solo un 10.3% que interfiere mucho. Las respuestas obtenidas en la sección del primer instrumento sirvieron como base para la selección de la muestra final y los datos obtenidos de las frecuencias por ítems se presentan en la Tabla 1 a continuación. Cabe recordar que las escalas fueron asignadas con valores numéricos para el procesamiento de los datos: Nada=0, Muy poco=1, Poco=2, Bastante=3, Mucho=4.

Tabla 1

Valores numéricos finales, sección 1 de encuesta								
Sujeto	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
1	0	3	2	2	3	2	3	1
2	1	2	2	1	3	3	2	3
3	2	2	3	3	3	3	2	2
4	0	2	0	0	4	0	1	3
5	0	2	1	2	2	1	3	3
6	1	2	3	3	3	2	3	3
7	1	2	1	2	3	1	2	1
8	1	1	1	1	2	1	2	4
9	2	2	2	2	3	2	2	2
10	0	2	3	3	0	3	2	1

Fuente: Elaboración propia.

La muestra final se compuso de 10 sujetos que tuvieron en común no haber tenido contacto natural con el idioma o haber tenido muy poco y haberlo estudiado formalmente por al menos 2-3 años, lo suficiente para tener conocimientos teóricos del idioma, pero no como para que tuvieran problemas de fosilización permanente. En el ítem 3, el cual consistió en medir su nivel de producción oral, más de la mitad

afirmó que su nivel no era acorde al del curso de estudio y al menos tres de ellos consideraron que sí. En el ítem 4, que estaba dirigido a la pronunciación fonéticamente adecuada, más de la mitad afirmó que su pronunciación en francés era poco adecuada según las normas fonéticas y fonológicas, solo tres sujetos consideraron que pronunciaban de manera adecuada, pero en el ítem 5, donde se les preguntó qué tanto confundían los sonidos fonéticos de la LE con los de su L1 en su pronunciación, casi todos respondieron que bastante y solo uno dijo que nada. Para el ítem 6, donde se les preguntó qué tan precisa consideraban su habilidad comunicativa en francés durante la producción oral, más de la mitad afirmó que muy poco precisa y solo tres sujetos respondieron que bastante precisa. En el ítem 7, se les preguntó sobre su capacidad para reconocer y replicar sonidos, el 62% afirmó que era muy poca y solo el 20% de ellos dijo que bastante. Para el último ítem, donde se les preguntó qué tanto consideraban que su L1 propiciaba interferencia fonético-fonológica en la pronunciación, el 17% de los sujetos afirmaron que bastante, mientras que el 34% consideró que no mucho.

Seguidamente, en la entrevista se encontraron los siguientes resultados:

El sujeto 1 corroboró los datos mostrados en la encuesta al comentar que llevaba muchos años estudiando el idioma, pero a pesar de eso su nivel de producción oral no correspondía al de estudio y su habilidad comunicativa no era muy buena, no tenía mucho conocimiento de los fonemas, por lo que su pronunciación no era muy adecuada y tendía a confundir los sonidos con los de su L1, aunque en la encuesta afirmó que su capacidad para reconocer los sonidos del francés para después reproducirlos era buena, en la entrevista subrayó que su experiencia aprendiendo idiomas era lo que a veces lo ayudaba a intentar asemejar los sonidos del idioma que estuviese aprendiendo. Los factores influyentes en sus dificultades radicaron en la poca práctica de la comprensión y la expresión oral por su cuenta, aunado a que en clases el tema más abordado era la gramática. En cuanto a la práctica realizada, demostró dificultades en los fonemas /ə/, /y/, /z/, /ɛ/ y algunos errores en pronunciación en la parte final de los verbos conjugados en tercera persona del plural en el presente simple, sin embargo, los fonemas /ʃ/, /ø/, /œ/ los pronunció de

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

manera adecuada, lo que sugiere que mayormente la incorrección sucedía con los fonemas que no tienen equivalencia en el español.

El sujeto 2 reafirmó que no llevaba mucho tiempo estudiando el idioma, su nivel de producción oral no era acorde al grado en el que estaba, no tenía mucho conocimiento de los fonemas, por lo que su pronunciación no era muy buena y llegaba a confundir los sonidos del francés con su L1, consideraba que sí había tenido problemas de interferencia debido a que se consideraba tímido para hablar en el aula de clases cuando se le solicitaba, no practicaba fuera de clases y también afirmó que solo se tiene clases de fonética y fonología del idioma inglés en la carrera, por lo que no reconocía el AFI del francés en su totalidad. Los fonemas con los que tuvo complicaciones en la parte práctica fueron: /y/, /œ/, /ɔ̃/, /z/, /ə/.

El sujeto 3 consideró tener una buena producción oral y pronunciación, pero a su vez afirmó que confundía los fonemas del francés con su L1 y su capacidad para reconocerlos y para reproducirlos tampoco era tan buena. En la encuesta, afirmó que su L1 no propiciaba mucha interferencia, pero en la entrevista se pudo observar que no tenía conocimiento del concepto y rectificó al decir que sí había presentado problemas de interferencia en algún momento. En la parte práctica, presentó dificultades con los fonemas /ə/, /y/, /ø/, /ɛ̃/, /ã/, /œ̃/, /ʒ/, /œ/ y la pronunciación en conjugación de verbos en la tercera persona del plural en el presente simple.

El sujeto 4 afirmó tener complicaciones en el aprendizaje del francés en producción oral, pronunciación, reconocimiento de fonemas y habilidad comunicativa. Afirmó haber tenido interferencia de su L1 al aprender el francés. Consideró que parte del problema radicaba en su motivación ante el aprendizaje del idioma y que su experiencia en el aula no había sido muy buena en cuanto a la práctica de la producción oral. En la parte práctica tuvo inconvenientes con los fonemas /ə/, /y/, /ɔ̃/, /œ̃/, /ø/, /œ/, /ɛ̃/, /r/, sobre todo en este último, ya que comentó que siempre terminaba pronunciando como la *r* en español, pues se le dificultaba mucho. Cuando se le pidió que pronunciara la palabra *chaise* pronunció /ʃɛzé/, por lo que evidenció también errores de pronunciación en conjugación de verbos.

El sujeto 5 comentó que su aprendizaje con el francés no había sido comparable al idioma inglés, ya que este lo había estudiado desde temprana edad, por lo que sentía que era un factor decisivo dado el tiempo de exposición que había tenido con ambos idiomas. Afirmó que al inicio de la carrera sus maestros ponían ímpetu en enseñar la pronunciación, pero al pasar los semestres comenzaron a priorizar la gramática en el aula. Consideró que su nivel de producción oral no estaba al mismo nivel que cursaba, su pronunciación no era muy buena y confundía algunos sonidos del francés con su L1. Sobre la interferencia, dijo haberla tenido no solo con su L1 sino también con su L2. Presentó problemas con los fonemas /ə/, /y/, /ɔ̃/, /œ̃/.

El sujeto 6 externó no tener tantas dificultades, afirmó tener una buena producción oral, no estar al nivel en el que se encuentra, pero ser muy bueno, aunque llegaba a confundir los sonidos de su L1 con los del francés. En la entrevista demostró tener conocimiento sobre el tema de interferencia y la fonética y fonología del francés, dado que consideraba haber estudiado mucho por su cuenta ya que el conocimiento recibido en el aula no era el mejor. Afirmó tener complicaciones con los sonidos guturales y los asociaba con problemas físicos, por lo que esto lo limitaba a practicar la parte oral. Tuvo problemas menores con los fonemas /ə/, /z/ y /ʒ/.

El sujeto 7 corroboró los datos obtenidos de sus respuestas en la encuesta, afirmando que su producción oral no estaba al nivel de estudio en el que se encontraba, su pronunciación no era muy adecuada y llegaba a confundir sonidos entre su L1 y la LE, debido a circunstancias de falta de empeño o métodos aplicados por los docentes. En la encuesta afirmó que no consideraba que su L1 interfiriera mucho, pero en la entrevista se pudo constatar que no conocía el término pese a haber sido descrito en la pregunta de la encuesta; después de haberlo explicado en la entrevista de forma más detallada, rectificó afirmando que sí había presentado problemas de interferencia. En la parte práctica tuvo problemas de pronunciación en los fonemas /ə/, /ø/, /ɛ̃/, /ʏ/, /ʒ/, /z/, /y/, /ø/, /œ̃/.

El sujeto 8 mostró concordancia entre su entrevista y la encuesta: aseguró que su nivel de producción oral no era muy bueno y solía confundir los sonidos y no los podía identificar. Afirmó que el francés se parece mucho a su L1, por lo que en

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

muchas ocasiones lo pronunciaba de la misma manera, mencionó que en la carrera no había tenido mucha instrucción sobre el tema, por lo que tuvo que buscar clases en un centro de idiomas, en el cual sí le explicaban temas concernientes a la fonética del francés. Los fonemas en los que mostró problemas fueron /ə/, /y/, /œ/, /z/, /ʏ/.

El sujeto 9 indicó que su nivel de producción oral no era bueno y confundía sonidos. Algunos de sus maestros sí habían puesto atención en esa parte, aunque afirmó que atendían más la gramática. Comentó no tener mucho conocimiento de los fonemas, ya que solo se imparte la clase de fonética de inglés en la carrera. De igual forma, afirmó que sí había presentado influencia de su L1, pero que lo tomaba como algo positivo pues al ser lenguas romances, le había servido de base para mejorar y aprender todo lo relacionado con el francés. Mencionó que la articulación de ciertos sonidos había sido muy difícil para su aprendizaje, ya que en ocasiones después de un cierto tiempo de práctica solía presentar dolores de garganta, dado que articulaba sonidos que no hacía por lo general con su L1. Los fonemas con los que tuvo mayor dificultad de pronunciación fueron /ə/, /y/, /ɛ/.

Por último, el sujeto 10 reafirmó que no presentaba muchos errores en la parte oral ni en el reconocimiento de los fonemas y no tenía muchos problemas al tratar de pronunciar según las normas fonéticas del francés, ya que aparte de que había recibido mucha ayuda en el aula recurría a herramientas como la música lo que lo ayudaba mucho. Comentó que su experiencia en el aula no había sido mala, su profesor daba lugar a mucha corrección de la parte oral. En la parte práctica tuvo errores no muy significativos en los fonemas /ə/, /y/, /œ/.

Discusión

Esta investigación consistió en analizar la interferencia fonético-fonológica de la L1 (español) en la pronunciación de la LE (francés) de aprendices de lenguas y evidenciar su estado de conocimiento teórico y percepción sobre este aspecto, así como detectar los fonemas con los cuales los estudiantes tenían más dificultades.

De esta manera, de los resultados que se obtuvieron se puede inferir que más de la mitad de los estudiantes encuestados está por debajo de su nivel de estudio en la

producción oral y habilidad comunicativa, a pesar de estar en un semestre avanzado en el cual, de acuerdo con el plan de estudio de la carrera, deberían tener un nivel B2 en el idioma. Aunado a esto, no poseen un conocimiento amplio de los fonemas del francés, ya que llegan a confundir los sonidos fonéticos de ambos idiomas y les resulta complicado reconocerlos, puesto que los docentes se enfocan en la enseñanza de la gramática y, aunque algunos sí dan lugar a la corrección de errores en la pronunciación, la escasa enseñanza del tema en el aula no es suficiente, tal como lo menciona Marín (2017). Es preciso mencionar, además, que muchos profesores no realizan ejercicios de reconocimiento de sonidos en francés para mejorar la pronunciación, no demuestran de forma práctica cómo se articulan los sonidos desconocidos de la lengua francesa ni la transcripción fonética de una palabra para conocer y/o corregir su pronunciación y enseñar las normas ortoépicas, es decir, cómo pronunciar las formas escritas, actividades que, de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas, son esenciales en la enseñanza y aprendizaje de un idioma. En palabras de los entrevistados, la carrera solo ofrece una clase de fonética y fonología, pero del idioma inglés, a pesar de ser un plan de estudios que ofrece el aprendizaje a fondo de dos idiomas extranjeros, solo se prioriza uno en todas sus ramas. En el caso del francés, solo se lleva en los primeros semestres una introducción a la pronunciación de su alfabeto, algunos ejercicios para pronunciar la *r* y otros sonidos notorios. Habría que decir también que muchos de los entrevistados que mostraron problemas no practican fuera de clases, ya sea por falta de motivación o de tiempo, por ende, todos estos factores han obstaculizado su mejoramiento en la pronunciación, ya que de acuerdo con los resultados los alumnos que no reciben mucha instrucción en el aula, pero practican por su cuenta, ya sea de manera estructurada o través de recursos como la música o series, no tienen muchos errores de pronunciación en los fonemas.

En el caso de la interferencia, aunque no todos conocían el término, afirmaron haber presentado en algún punto de su aprendizaje este fenómeno, haciendo alusión a que el español se parece al francés, por lo que han recurrido a pronunciar ciertos sonidos como lo harían en su L1 y en ocasiones han tenido problemas físicos para

Nombre del autor: Connie Yoyianna Jiménez Caraveo

ello, como describió Piñero (2015): “los estudiantes son capaces de percibir los sonidos diferentes de su LM en relación con la LE, pero no son capaces de articular el sonido, debido a dificultades articulatorias” (p.48), todo esto propiciado por la articulación de su L1. Así mismo, dicho autor menciona que, dado que el francés requiere mayor esfuerzo articulatorio que el español por su abundancia de sonidos vocálicos y consonánticos, los aprendices pueden presentar complicaciones si no se enseñan estos aspectos en su formación académica. Al respecto, muchos consideran que es algo negativo, ya que les impide alcanzar una buena pronunciación en la LE, lo que en este caso puede considerarse como interferencia. Sin embargo, uno de los sujetos entrevistados mencionó que ha sido algo positivo, porque el hecho de que sean similares le ha ayudado a que sea más fácil asimilar los sonidos y reconocer ciertas palabras y así entenderlas en un nivel general, por lo que deja de ser interferencia y se convierte en transferencia positiva. Sobre esto, Iruela (2004) hace una distinción entre estos dos fenómenos, planteando que ambos se refieren casi a lo mismo, pero mientras la interferencia hace alusión a ser un obstáculo, la transferencia podría ser considerada una estrategia, ambos influidos por la L1. Otro error que se evidenció en la parte práctica en algunos de los sujetos fue la pronunciación final en conjugación de verbos en la tercera persona del plural del presente simple, dado que el francés no solo difiere del español en cuanto a sonidos vocálicos y consonánticos de forma particular, sino sujeto a la gramática e incluso factores culturales, sociales e históricos de dicha lengua, lo que vuelve el aspecto de la enseñanza de la fonética y fonología aún más necesario.

Si bien, se logró abarcar aspectos notorios en cuanto a dificultades fonéticas desde una interferencia por la L1, debido a las circunstancias en las que se tuvo que llevar a cabo el estudio, no fue posible indagar más en la articulación desde el aparato fonador, la entonación, el ritmo y el acento relevantes para una óptima pronunciación, por lo que es necesario profundizar más en factores específicos como la necesidad de enseñar sobre una pronunciación integral y realizar actividades prácticas para un aprendizaje de articulación de fonemas funcional.

/Conclusiones

Después de analizar la información obtenida en este estudio, se puede concluir que, en diferente medida, todos los sujetos presentaron interferencia fonético-fonológica cuando se involucraron fonemas que no cuentan con alguna equivalencia en el español; empero, cada caso tuvo sus peculiaridades. Mientras que, por un lado, la mayoría presentó problemas en los fonemas /ə/, /y/, /œ/, /œ̃/, algunos presentaron en otros como /ɛ̃/, /õ/, /z/, /ɥ/, /õ/ e incluso se detectó un caso de interferencia entre L1 y, lo que resalta la diferencia de estudiar una L2, pues el contacto con la lengua es más común formal e informalmente y por mayor tiempo, al enseñarse desde la infancia, lo que difiere de una LE. Asimismo, se detectó una transferencia positiva desde la L1, en la cual se pudo notar la relevancia que tiene el autoestudio y la motivación en el aprendizaje para que este fenómeno pueda presentarse. Por otro lado, los casos fueron en ciertos aspectos similares: aquellos que coincidían en tener problemas con los fonemas fueron los que indicaron haber tenido en común poco tiempo de aprendizaje del idioma y poca enseñanza en el aula, así como la falta de práctica por cuenta propia, mientras que los que tuvieron pocos problemas en pronunciación mostraron menos carencias en la práctica y enseñanza de los aspectos teóricos y empíricos, lo que sugiere que si bien existe una problemática de una interferencia fonética en potencia, si esta aumenta hasta ser fosilizable o no, dependerá de la atención oportuna sobre este aspecto y de estrategias para mejorar este aprendizaje de forma directa y práctica. La presencia constante de la L1 en el aprendizaje de lenguas existirá de manera natural, por lo que es necesario para el campo de aprendizaje-enseñanza de lenguas poner más énfasis en la pronunciación de sonidos que no existan en la L1 del aprendiz, tanto en el aula como en la práctica fuera de ésta para un aprendizaje en el que los obstáculos en principio puedan convertirse en oportunidades de crecimiento, de modo que se aprovechen todos los recursos y peculiaridades de las circunstancias y no crear una brecha entre la competencia lingüística de una lengua y de la otra.

| Referencias

- Bustamante, D; Amelot, A., Pillot-Loiseau, C. (2015). *Étude de la production des voyelles nasales du français chez des apprenantes espagnoles et colombiennes*. XXXème édition des Journées d'Étude sur la Parole, Juin 2014, Le Mans, France. 576-584. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188311>
- Cascón, J. (2016). *Typologie des erreurs et des difficultés dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère par les hispanophones*. Salamanca: GREDOS. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/132716>
- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen. Recuperado de: https://www.ucipfg.com/Repositorio/MIA/MIA12/Doc/metodologia_investigacion.pdf
- Deswarte, C.; Baquero, F. J.; Reyes-Rincón, J. H. & Plata-Peñafort, C. (2020). *Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones*. Bogota: magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 12(25), 59-76. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.efp.
- Gamboa, Omar. (2013). *Analyse des difficultés de prononciation des apprenants hispanophones du français*. Francia: Academia. Recuperado de: https://www.academia.edu/37501248/Analyse_des_difficult%C3%A9s_de_prononciation_des_apprenants_hispanophones_du_fran%C3%A7ais
- García, A. (2013). *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*. España: UCrea. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/3972>
- Gass, S., & Selinker, L. (Eds). (1992). *Language Transfer in Language Learning* (2nd ed. Amsterdam: John Benjamins. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263100013838>
- Gérard Lojacono, F. (2010). *Didactique et phonologie du français langue étrangère en milieu hispanophone*. Revista De Lenguas Para Fines Específicos, 16, 109-134. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/130>

- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Barcelona: RedELE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132073>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. Recuperado de: <http://196.189.45.87/bitstream/123456789/58723/1/26pdf.pdf>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Fourth Edition. United Kingdom. Oxford. Recuperado de: https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1), 91-114. http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf
- Marín, L. (2017). *Análisis de las dificultades fonético-fonológicas de los hispanohablantes que aprenden francés*. España: TAUJA. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/5790?locale=fr>
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare, XV(1), 15-29. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Piñero, M., Vielma, Y. (2015). *Dificultades en la pronunciación de los sonidos distintivos franceses: vocálicos y consonánticos en la expresión oral de los estudiantes del 3er y 4to semestre de la mención francés*. Venezuela. Recuperado de: <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/3112/3/10882.pdf>
- Racine, I., Detey, S., Y Kawaguchi, Y. (2012). *Les voyelles /y-u/ dans IPFC : évaluation perceptive de productions natives, hispanophones et japonophones*. Recuperado de: http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ykawa/art/2012_Les_voyelles_u-y.pdf

Santos, I. (2017). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos Libros. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=173818>

Valverde, Mateos, A. (2012). *Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales*. Madrid: UAM. Recuperado de:

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/10147>

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista Lenguas Modernas*, 14. Recuperado de:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687>