

03070
3



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y CENTRO DE
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

***“El proceso de adquisición-aprendizaje
de las vocales nasales en francés como lengua
extranjera variables cognoscitivas y afectivas”***

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A:

Selena Margarita Hernández y Hernández

200800



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis ha sido posible gracias al apoyo que me brindaron diferentes personas en diferentes momentos. Mi más sincero y especial agradecimiento a la Mtra. Helena da Silva quien con su conocimiento y paciencia me guió a lo largo de todo el estudio, al Mtro. José María Díaz de León por la semilla que me enseñó a sembrar al inicio de este estudio, al Comité Dictaminador, formado por las Maestras Araceli Rodríguez Tomb, Alina María Signoret y Monique Vercamer y la Dra. Marlyn Buck por las aportaciones que enriquecieron este trabajo.

Agradezco a mis padres Margarita y Sergio y a mis hermanas Claudia y Abril por haber podido contar siempre con ellos en todos los ámbitos de mi vida. A Bruno por su apoyo incondicional durante mis estudios. A Renato por su gran ayuda en etapas difíciles durante la elaboración del escrito.

Dedico este trabajo con todo mi amor a mi hijo Emilio.

RESUMEN:

El proceso de adquisición-aprendizaje de la fonología francesa y específicamente el de las vocales nasales francesas es complejo y muy variable en un mismo individuo, sin embargo deben existir sin duda tendencias en los patrones de adquisición. El objeto de este estudio fue indagar sobre estos procesos para comprender lo que sucede con los aprendientes que se encuentran en un nivel avanzado de FLE, 480 horas de estudio y que aún no utilizan las vocales nasales en situación de expresión libre, pero que sin embargo son capaces de imitarlas. En este trabajo se estudian las variables cognoscitivas y afectivas presentes en el proceso de adquisición de la fonología, con la finalidad de acordar la importancia relativa del afecto y la cognición en nuestro caso de estudio. Para poder observar este fenómeno del interlenguaje fonológico fue necesario delimitar a la población para el estudio mediante dos etapas de selección: en la primera se escogió a la población que era capaz de imitar las vocales nasales, y una vez seleccionados estos sujetos, se les aplicó una segunda prueba con el fin de delimitar a los aprendientes que no producían las vocales nasales en situación de expresión libre pero que sin embargo podían imitarlas. Una vez delimitado el grupo de estudio se llevó a cabo un estudio retrospectivo mediante dos técnicas: auto reporte y auto observación, con la finalidad de indagar sobre las variables que estaban presentes en esta no adquisición de vocales nasales.

INDICE

Página

Capítulo I

Introducción y justificación del problema	1
1.1 Importancia de la calidad de la producción oral _____	2
1.2 Estudios preliminares sobre la adquisición de la fonología francesa y las vocales nasales. _____	3
1.3 Delimitación del problema _____	7

Capítulo II

Las vocales nasales en francés	10
2.1. Las vocales y el fenómeno de nasalidad _____	11
2.2. Las vocales nasales del francés: articulación y y acústica _____	12
2.2.1. Descripción articulatoria _____	13
2.2.2. Descripción acústica _____	16
2.3. La nasalización en el español _____	19
2.4. Estudio contrastivo: El sistema vocálico del francés vs el sistema vocálico del español _____	20
2.5. Conclusiones del capítulo. _____	24

Capítulo III

Adquisición y aprendizaje de las vocales en francés como LE	26
3.1. El interlenguaje fonológico _____	27
3.1.1. Bases para la construcción de una teoría _____	30
3.1.2. La transferencia: una perspectiva teórica en el estudio del interlenguaje fonológico. _____	35
3.1.3. Los procesos de interferencia y de desarrollo: el modelo Ontogénico de Roy Major _____	35
3.2. Modelo cognoscitivo para el desarrollo fonológico de las vocales nasales: los universales fonológicos y la variación individual. _____	42
3.2.1. Los univesales fonológicos _____	43

3.2.2.	Los procesos fonológicos universales _____	49
3.2.2.1.	Procesos de sustitución _____	50
3.2.2.2.	Procesos de asimilación _____	52
3.2.2.3.	Procesos de estructura silábica _____	52
3.2.2.4.	Procesos de reducción de consonantes agrupadas _____	53
3.2.2.5.	Otros procesos _____	53
3.3.	La variación individual en la adquisición de las vocales nasales francesas: variables cognitivas y afectivas _____	55
3.3.1.	Los factores individuales cognitivos _____	55
3.3.1.1.	La edad _____	56
3.3.1.2.	La inteligencia y la aptitud _____	57
3.3.1.3.	El estilo de aprendizaje cognitivo _____	57
3.3.2.	Las estrategias cognitivas de aprendizaje _____	58
3.3.2.1.	Enfoque activo _____	60
3.3.2.2.	Realización del lenguaje como sistema _____	60
3.3.2.3.	Realización del lenguaje con un significado de comunicación e interacción _____	60
3.3.2.4.	Monitoreo de actuación de L2 _____	61
3.3.3.	Las estrategias metacognitivas _____	62
3.3.3.1.	La planeación _____	63
3.3.3.2.	El monitoreo _____	63
3.3.4.	Los factores del afecto en el interlenguaje fonológico _____	66
3.3.4.1.	Investigaciones más relevantes _____	67
3.3.4.1.1.	La motivación _____	67
3.3.4.1.2.	La empatía _____	68
3.3.4.1.3.	La hipótesis del filtro afectivo _____	71
3.3.5.	Modelo propuesto para la adquisición y el aprendizaje de las vocales nasales francesas _____	74

Capítulo IV

El estudio	78
4.1 Tipo de estudio _____	78

4.2. Sujetos para el estudio	_____	78
4.3. Fases, procedimientos e instrumentos del estudio	_____	79
4.3.1. Primera fase: selección de sujetos capaces de monitorear	____	79
4.3.1.1. El instrumento de "imitación"	_____	80
4.3.1.2. Validación y confiabilidad del instrumento de imitación	____	83
4.3.1.2.1. Validez de construcción y confiabilidad	_____	83
4.3.1.2.2. Procedimiento para la validación y la confiabilidad	_____	84
4.3.1.2.2.1. Aplicación inicial y experimental del instrumento para indagar:		
Validez de contenido y de construcción	_____	84
4.3.1.2.2.2. Selección de jueces	_____	86
4.3.1.2.2.3. Procedimiento de aplicación	_____	86
4.3.1.2.3. Resultados de la validez de construcción	_____	86
4.3.1.2.4. Conclusiones sobre la validez de construcción	____	88
4.3.1.3. Aplicación piloto del instrumento	_____	89
4.3.1.3.1. Selección de la población para la muestra piloto	_____	89
4.3.1.3.2. Utilización del instrumento	_____	89
4.3.1.3.3. Resultados de la muestra piloto	_____	89
4.3.1.3.4. Utilización del instrumento	_____	90
4.3.1.3.5. Evaluación de la imitación	_____	90
4.3.1.3.6. Resultados de la imitación	_____	92
4.3.2. 2a fase: Selección de sujetos que no usan las vocales nasales en la expresión libre	_____	92
4.3.2.1. El instrumento de producción libre	_____	89
4.3.2.2. Descripción del instrumento de producción libre	_____	90
4.3.2.3. Validación y confiabilidad del instrumento de expresión libre	____	95
4.3.2.4. Utilización del instrumento de producción libre	_____	95
4.3.2.5. Evaluación de la producción libre	_____	95
4.3.2.6. Resultados de la producción libre	_____	98
4.3.3. 3a fase: Reporte verbal	_____	98
4.3.3.1. Reporte verbal: Técnica del autoreporte	_____	99
4.3.3.1.1. Descripción de la técnica	_____	99
4.3.3.1.2. Guía de la entrevista para el autoreporte	_____	99
4.3.3.1.3. Desarrollo de la entrevista: autoreporte	_____	100
4.3.3.2. Reporte verbal, 2a parte: auto observación	_____	100

4.3.3.2.1	Descripción de la técnica de auto observación _____	101
4.3.3.2.2	Descripción del procedimiento _____	101
4.3.3.2.3	Aplicación piloto del instrumento _____	102
4.3.3.2.4	Procedimiento de colección de datos _____	103
4.3.3.2.5	Análisis de datos _____	103

Capítulo V

	Resultados	105
5.1.	1a fase: Prueba de imitación _____	105
5.2.	2a fase: Prueba de expresión libre _____	107
5.3.	Resultados del auto reporte y de la auto observación _____	109
5.3.1.	Variables cognoscitivas _____	112
5.3.2.	Variables afectivas _____	112
5.4.	Opiniones de los aprendientes sobre su no producción de vocales nasales en la expresión libre del auto reporte _____	114

Capítulo VI

	Conclusiones y propuestas	119
6.1.	Variables cognoscitivas _____	122
6.1.1.	El monitoreo de producción _____	123
6.1.2.	La interferencia de la L1 o la transferencia _____	124
6.1.3.	La carencia de imagen acústica _____	125
6.1.4.	La realización del lenguaje como sistema: comparaciones entre la L1 y la L2 _____	126
6.1.5.	La planeación funcional _____	127
6.1.6.	El monitoreo de estilo _____	128
6.1.7.	La necesidad de proceduralización _____	128
6.2.	Variables afectivas _____	129
6.2.1.	La motivación integrativa _____	131
6.2.2.	El sentimiento hacia el profesorado _____	131
6.2.3.	La realización del lenguaje con un significado de comunicación e interacción _____	132
6.2.4.	La motivación instrumental _____	133

6.2.5. El sentimiento hacia el método de enseñanza _____	134
6.2.6. El enfoque activo _____	134
6.2.7. La autoimagen positiva _____	135
6.3. Relaciones de las variables cognoscitivas con el afecto _____	136
6.4. Perfil del aprendiente de estudio _____	139
6.5. Propuesta de investigación _____	142
6.6. Propuesta para la enseñanza de la pronunciación en L2 _____	144
6.7. Algunas observaciones sobre el estudio _____	148
Bibliografía _____	151
Anexos _____	160
Anexo 1: Transcripción de la entrevista con un aprendiente exitoso _____	161
Anexo 2: Instrumento de expresión oral _____	164
Anexo 3: Transcripción de entrevistas del estudio retrospectivo _____	166

Lista de tablas

Tabla I

Fonemas franceses que interfieren en la comprensión de la producción oral _____ 4

Tabla II

Sistema de vocales nasales _____ 14

Tabla III

Descripción del instrumento de producción libre _____ 93

Tabla IV

Formato para la identificación de errores en la prueba de producción libre _____ 97

Tabla V

Resultados de la prueba de imitación _____ 105

Tabla VI

Resultados de la prueba de producción libre _____ 107

Tabla VII

Variables cognoscitivas obtenidas en la retrospectión _____ 109

Tabla VIII

Variables afectivas obtenidas en la retrospectión _____ 112

Tabla IX

VARIABLES COGNOSCITIVAS Y AFECTIVAS EN MÁS DE 40% DE LA POBLACIÓN _____ 116

Lista de figuras**Figura I**

Zonas de variación de los sistemas vocálicos del español y del francés _____ 22

Figura II

Predominancia de procesos de transferencia y de desarrollo, según la fonología implicada _____ 51

Figura III

Modelo propuesto para la adquisición y el aprendizaje de vocales nasales francesas _____ 77

Lista de gráficas**Gráfica I**

Resultados de la prueba de imitación _____ 106

Gráfica II

Resultados de la prueba de producción libre _____ 107

Gráfica III

Variables cognoscitivas observadas en el Autoreporte la Auto observación _____ 111

Gráfica IV

Variables afectivas observadas en el Autoreporte la Auto observación _____ 113

Gráfica V

Proporción de variables cognoscitivas y afectivas en el grupo de estudio _____ 117

Gráfica VI

VARIABLES COGNOSCITIVAS Y AFECTIVAS EN MÁS DEL 40% DE LA POBLACIÓN _____ 118

CAPITULO I

INTRODUCCION Y JUSTIFICACION

Es un hecho observable que en el aprendizaje de una lengua extranjera la gran mayoría de estudiantes no logra el dominio perfecto a nivel fonológico de la lengua extranjera (LE) que está aprendiendo. Este interlenguaje fonológico se caracteriza por marcas en la pronunciación, que son frecuentemente evidentes cuando el estudiante trata de hablar espontáneamente, a pesar de que pueda imitar la pronunciación con cierta eficiencia en la LE. Sin embargo el interlenguaje fonológico, y en sí todo aquello que concierne los problemas de pronunciación presentes en la adquisición y uso de una LE, es una área de la adquisición de segundas lenguas (L2) que había estado descuidada hasta hace algunos años. Las causas son diversas pero una de las razones más importantes por las que ha habido poco avance en este campo es la convicción general, por parte de investigadores, profesores y aprendientes, de que la pronunciación no tiene importancia en la comunicación si el mensaje es transmitido. Para ejemplificar el descuido que ha existido en el área Galazzi y Pedoya (1984) analizan con detalle diferentes publicaciones dirigidas a la enseñanza del francés: *Archipel*, *Sans Frontières* y *Cartes sur table* y concluyen por ejemplo que en el caso de *Cartes sur table* la falta de entrenamiento de la pronunciación puede comprenderse observando los objetivos del libro, del método (de la méthode) y citan a los autores del libro en la guía de utilización: "es la adquisición de los medios lo que permite hacer frente a lo imprevisible de la comunicación y de "arreglárselas" (se débrouiller), en función de las posibilidades de cada uno, en las diferentes situaciones".

1.1. La importancia de la calidad de la producción oral

Para introducir al problema de esta investigación, se partió del postulado de que la calidad de la producción oral, específicamente, de la pronunciación de un hablante no nativo tiene mayor importancia de lo que se tiende a considerar. Tardif, y d'Anglejan (1981); así como Eisenstein (1983) consideran que cuando un hablante no nativo participa en una interacción en L2 o LE sus interlocutores nativos son sensibles a los matices lingüísticos de su interlenguaje. El hablante no nativo se expresa frecuentemente con una fonología bastante alejada de aquella del hablante nativo y esta variedad lingüística tiene un impacto importante sobre la comunicación y sobre la evaluación subjetiva que muchas veces se hace sobre su persona. Se considerará por lo tanto que el aprendizaje de la pronunciación no es un lujo de detalles, sino una cuestión ética y una necesidad que no se puede ignorar y que, por ello, debe integrarse en el aprendizaje global del acto de comunicación (Galazzi-Matasci y Pedoya: 1984). Aquí es necesario definir qué entendemos en este estudio por pronunciación, para lo cual retomaremos la definición que da el Petit Robert (1985): Se trata de la manera en que los fonemas son articulados, la pronunciación puede considerarse un arte en cuanto a la manera de pronunciar las palabras de una lengua conforme a las reglas y al uso.

De esta manera, una pronunciación alejada de aquella del hablante nativo puede afectar áreas cruciales de la interacción social, tales como oportunidades de empleo según Kalin, Rayko y Love (1979), la relación maestro-alumno según Seligman et al (1972), y los negocios internacionales según Inman (1982).

La calidad de la comprensión y producción oral, es sin duda, el punto de partida de una comunicación exitosa. Guiora (1972) considera que aprender una L2 es tomar una nueva identidad en donde la pronunciación aparece como la

característica del lenguaje más resistente al cambio y es sin embargo, según él, la cuestión más crítica para la representación de uno mismo, por lo que se le considera el indicador más importante en la habilidad para tomar una nueva identidad.

Pennington (1995) argumenta que la pronunciación en L2 debe ser un componente dinámico en la fluencia conversacional ya que la competencia lingüística - es decir la competencia fonética y fonológica - tienen un lugar esencial en la competencia comunicativa.

1.2. Estudios preliminares sobre la adquisición de la fonología francesa y las vocales nasales

Debido a nuestro interés acerca de la adquisición de la pronunciación en aprendientes del francés, tres estudios preliminares a la investigación realizada en esta tesis fueron efectuados, estos estudios preliminares tratan sobre aspectos del interlenguaje fonológico.

Primeramente, en un estudio titulado "Errores en francés como LE y sus efectos en la comprensión oral" (Hernández, 1990a) se analizó la producción de los 13 fonemas franceses que presentan mayores dificultades de pronunciación para los hispanohablantes. La finalidad del estudio era que jueces hablantes nativos determinaran qué fonemas eran los que interferían de mayor a menor grado en la comprensión de la producción oral de los hablantes de francés lengua extranjera (FLE). Los resultados del estudio arrojaron la siguiente jerarquía de fonemas que intervienen en la comprensión oral:

TABLA I.- Fonemas franceses que interfieren en la comprensión de la producción oral, presentados en orden de importancia

ORDEN	FONEMA	EJEMPLO
1	[ɛ̃]	S <u>ai</u> nt
2	[z]	dés <u>er</u> t
3	[v]	<u>v</u> oir
4	[œ]	pe <u>ur</u>
5	[j]	gre <u>nou</u> illes
6	[ã]	or <u>an</u> ge
7	[õ]	bu <u>o</u> n
8	[e]	dé <u>jeu</u> ner
9	[y]	du
10	[ø]	che <u>u</u> eux
11	[ð]	ne
12	[ʒ]	ca <u>g</u> e
13	[ʁ]	nu <u>i</u> ts

De acuerdo a estos resultados, se observó que las vocales nasales del francés fueron de los fonemas que más interfirieron en la comprensión del mensaje oral, ya que ocuparon el primero, sexto y séptimo lugar en orden de dificultad en la comprensión oral por parte de los hablantes nativos. Entonces, así se dedujo que si había dificultades en la comprensión de estos fonemas seguramente el problema radicaba en su producción.

En un segundo estudio, realizado en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (C.E.L.E.), sobre la adquisición y producción de vocales nasales en francés lengua extranjera (FLE), se investigó el proceso de adquisición de vocales nasales en aprendientes con 120, 360 y 600 horas de aprendizaje con grupos de 1º, 3º y 5º nivel respectivamente. Los datos que se obtuvieron fueron los siguientes: a) Si bien la adquisición de vocales nasales se hace de manera progresiva de 1º a 5º nivel, se observa una gran variabilidad en el proceso de adquisición de un mismo nivel (Hernández, 1990b). Aquí es importante aclarar que cuando hablamos de adquisición lo hacemos en el sentido de Krashen (1981), quien dentro de su Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas distingue dos maneras diferentes e independientes de desarrollar la competencia en L2: adquisición y aprendizaje. Estos procesos generan respectivamente dos sistemas de conocimiento independientes: un sistema implícito que consiste en un conocimiento subconsciente de cómo producir frases, la adquisición; y por otro lado, el aprendizaje, un sistema explícito que consiste en el conocimiento consciente acerca de la lengua aprendida, este sistema de conocimiento es llamado por Krashen, monitor.

La hipótesis del monitor implica que las reglas formales, o el aprendizaje consciente, juegan sólo un papel limitado en la performance de una segunda lengua.

Según Krashen, las investigaciones realizadas afirman que los hablantes de segundas lenguas pueden usar conscientemente las reglas sólo cuando tres condiciones son dadas.

Estas tres condiciones son:

1) Conocer la regla. Esto puede ser un requerimiento importante, los lingüistas nos han mostrado que la estructura de la lengua es extremadamente compleja y afirman haber descrito sólo parcialmente las lenguas más conocidas,

por lo que podemos estar seguros que los aprendientes están explícitamente expuestos sólo a una pequeña parte de la gramática total de una lengua.

2) Tiempo. Para pensar y usar consciente y efectivamente las reglas. Para la mayoría de hablantes, la conversación normal no permite tener el tiempo suficiente para pensar en el uso de reglas.

3) Atención a la forma. Para el uso del monitor el tiempo no es suficiente. El hablante de L2 necesita poner atención en la forma (en este sentido forma se opone a contenido) o pensar acerca de la corrección.

En el sentido de Krashen, la adquisición es un proceso subconsciente que se enfoca al contenido, este proceso lleva a una competencia también subconsciente. La adquisición del lenguaje es similar al proceso que usa el niño al adquirir una primera o segunda lengua. Por el contrario, el aprendizaje es un proceso consciente que se enfoca a la forma, produce un conocimiento consciente de la L2, es decir, un conocimiento que se va a sostener en el uso explícito de reglas.

Según este mismo autor, la adquisición y el aprendizaje son usados, cada uno, de manera muy específica. La adquisición es responsable del inicio de enunciados y de la fluidez del habla, mientras que el aprendizaje sólo funciona como un monitor o editor del habla. La afirmación fundamental de esta teoría del monitor es que este conocimiento, el aprendizaje, sólo es utilizado por el aprendiente bajo la forma de monitor, con él sólo puede modificar o filtrar las frases generadas por el sistema implícito, este monitoreo puede llevarse a cabo antes de hablar o escribir, o después (autocorrección).

De acuerdo a la teoría de Krashen, los resultados del segundo estudio mostraron que existen aprendientes de 1er nivel que ya adquirieron las vocales

nasales, así como aprendientes de 5o nivel que aún no lo han hecho. Sin embargo, la gran mayoría de cada nivel aún no lo ha hecho. (Hernández: 1990b)

Tomando como referencia estos estudios, en un tercer y último estudio, Hernández, (1991), se analizó el habla de cinco aprendientes con 600 horas de FLE. El objetivo era analizar la producción de nasales vocálicas en diferentes actividades orales -lectura, expresión libre y repetición- para mostrar que existen aprendientes que a pesar de ser capaces de producir las vocales nasales en situación controlada, (imitación y lectura.) no lo hacen en la expresión libre porque muy probablemente no están interesados en tener una buena pronunciación - causa de la fosilización en el sentido de Schumann (1978) o de estancamiento (Signoret, 2000). Los resultados a los que se llegaron no permitieron concluir si podemos hablar de características de fosilización presentes en aprendientes con 600 horas de aprendizaje. El grupo de aprendientes para el estudio fue muy reducido, y no sabemos si los aprendientes habían llegado ya al final de su interlenguaje, pero sí pudo observarse que la mayoría de aprendientes fue capaz de monitorear su habla, en el sentido de Krashen (1981), cuando el tiempo se lo permitió y que también la mayoría de éstos no produjo las vocales nasales en la expresión libre o bien lo hizo de manera parcial o errónea.

Estos estudios precedentes fueron importantes porque indicaron que la mayoría de aprendientes de francés del C.E.L.E. no utiliza las vocales nasales en situaciones de habla espontánea y que sin embargo, estos mismos aprendientes son capaces de producir estas vocales en situación de expresión controlada.

1.3 Delimitación del problema

Los resultados del último estudio nos sugirieron que la teoría de Krashen podía ser usada para explicar por qué existen aprendientes de FLE que no son

capaces de producir las vocales nasales en situación de expresión libre al no contar con las condiciones necesarias para la utilización del monitor. Sin embargo esta teoría sólo nos da cuenta de la situación de adquisición o de aprendizaje pero no nos explica qué variables específicas la originan o la determinan. Así, el objetivo de este estudio es encontrar las variables que nos permitan entender los procesos subyacentes a la formación del interlenguaje fonológico de los aprendientes. En este sentido las preguntas de esta investigación son: ¿qué procesos subyacen a la adquisición-aprendizaje de las vocales nasales en francés LE? ¿qué variables cognoscitivas y afectivas influyen en estos procesos? ¿cuál es la importancia relativa de estas variables en el desarrollo del interlenguaje fonológico respecto a las vocales nasales?

Si bien el presente estudio se apoya en algunos postulados importantes de la Teoría de Krashen sobre Adquisición de Segundas Lenguas, esto no implica un total acuerdo con el resto de la teoría. Cabe señalar, por ejemplo, que Krashen aplica básicamente su teoría a la adquisición de la sintaxis y de la morfología y no a la adquisición de la fonología, por otro lado, niega toda posibilidad de pasar del aprendizaje a la adquisición.

En el presente estudio se considera que los hablantes no nativos utilizan un interlenguaje continuo cuyo fin no puede ser determinado. Esto nos lleva a considerar la posibilidad de una desfosilización en el sentido de Schumann (1981), o más sencillamente la posibilidad de un “desestancamiento” en el sentido de Signoret (2000) y la posibilidad de una transición del aprendizaje a la adquisición por medio de la automatización (McLaughlin, 1978).

Lo anterior es señalado porque de alguna manera el objeto de este estudio es encontrar variables que estén presentes en el aprendizaje y en la adquisición

de los fonemas vocálicos nasales del francés, para posteriormente estudiar la manera de estimular a los aprendientes en una posible transición del aprendizaje a la adquisición de dichos fonemas, es decir, al uso en el habla espontánea.

La presente investigación comienza con dos marcos teóricos que permitirán evaluar posteriormente el habla de nuestro grupo de estudio.

Así, en el segundo capítulo se explicará el fenómeno de nasalidad desde una perspectiva puramente lingüística, esto se hará con el fin de dar una explicación lingüística a nuestro fenómeno de estudio: la no producción de vocales nasales francesas en situaciones de expresión libre por parte de nuestros sujetos.

El tercer capítulo, el marco teórico psicolingüístico, tiene aún más importancia para la investigación, ya que éste constituye la propuesta teórica que se hace en esta investigación para entender algunas características del habla de nuestros sujetos.

CAPITULO II

LAS VOCALES NASALES EN FRANCES

El presente capítulo tiene dos objetivos fundamentales, el primero es entender el fenómeno de nasalidad desde una perspectiva fonológica, es decir, cuál es la función de la nasalidad en francés y en español (sobre todo distintiva); para ello se revisará detalladamente el fenómeno de nasalidad –particularmente en francés- desde una perspectiva fonética para describir las propiedades articulatorias y acústicas de las vocales nasales.

El segundo objetivo se relaciona particularmente con el proceso de transferencia tratado en el capítulo III. Según Corder (1981), la transferencia es un proceso unitario que caracteriza toda adquisición de lenguaje, pero se cree que es un factor todavía más importante en el área de la fonología que en otras áreas de la adquisición, como lo mencionan Dulay, Burt y Krashen (1982).

Por otra parte, si retomamos a Brown (1980), la transferencia es mayor cuando los fonemas de L2 son similares a los ya existentes en L1, que es el caso que nos concierne: Si bien en español no existen las vocales nasales, los aprendientes las sustituyen con las vocales orales ya existentes en su L1. En fin, por lo mencionado anteriormente y porque se piensa que los procesos de transferencia predominan en la adquisición de vocales francesas debemos preguntarnos en qué consiste este proceso. Para responder a ésta pregunta se propone comparar los dos sistemas vocálicos mediante un análisis contrastivo.

Son cuatro las vocales nasales francesas: /ã/, /ẽ/, /œ/ y /õ/; sin embargo, según Malmberg el único fonema de la serie nasal que no se mantiene bien en el sistema es el /œ/ que en el francés parisino dejó de oponerse a /ẽ/. La oposición entre estas dos vocales nasales tiende a desaparecer debido a que, en términos acústicos, se trata de una oposición difícilmente perceptible y que sólo sirve para distinguir algunas palabras en francés. Así la vocal /œ/ es sustituida progresivamente por /ẽ/.

Tomando en cuenta esta distinción, el presente estudio se limita a las tres vocales nasales, que según Malmberg tienen mayor ocurrencia: /ã/, /ẽ/ y /õ/.

2.2.1. Descripción articulatoria: lugar y modo de articulación

Desde el punto de vista articulatorio la posición baja (descendiente) del velo del paladar ha sido tradicionalmente el rasgo característico de las vocales nasales, ésta posición es la misma que la de las consonantes nasales. Este descenso del velo del paladar debe dejar una abertura tal, que permita el paso de la onda sonora a la cavidad nasal, el paso entre la faringe y las fosas nasales se mantiene libre y el aire expiratorio toma dos rutas de salida: la boca y la nariz.

La posición de la lengua y los labios determinan el timbre (color) de la vocal.

Malmberg resume el sistema de vocales nasales de la siguiente manera:

TABLA II.- Sistema de Vocales Nasales

	PALATALES	VELARES
		+ -
NO LABIALIZADAS	/ɛ̃/	/ã/
LABIALIZADAS		/õ/

En francés estándar, "normal" como lo menciona Companys (1966), las vocales nasales son puras, es decir, no están seguidas por ningún elemento de consonante nasal.

- /ã/ Es una vocal ligeramente posterior, abierta y nasal. La posición de la lengua y de los labios es igual a la de /a/ oral. La posición de los labios es neutra o ligeramente labializada.

Ejemplos: *pan* /pã/, *lent* /lã/, *sang* /sã/ con alargamiento antes de una consonante grande /grãd/, *bande* /bãd/

/ã/ se escribe **an**, **am**, **en** y **em**. Sin embargo **an**, **am**, **en**, **em** seguidos de un signo vocálico no corresponden a una vocal nasal *ane* /an/. Los prefijos **en** y **em** conservan su nasalidad seguidos por **m** o **n**: *emener* /ãmne/, *ennoblir* /ãnoblir/

- /ɛ̃/ Es una vocal anterior (durante su realización la lengua articula en la dirección del paladar duro), semi-abierta, no labializada, nasal. El grado de

apertura es casi el mismo que para /ɛ/ oral, solo que un poco más abierto. La posición de los labios es neutra, hay un descenso del velo del paladar.

Ejemplos: *fin* /fɛ̃/, *pain* /pɛ̃/, *peindre* /pɛ̃ dʁ/, *interne* /ɛ̃ tɛʁn/,

Rien /ʁjɛ̃/.

/ɛ̃/ Se escribe **in** (*vin*), **im** (*impresion*), **em** (*Nuremberg*), **ain** (*main*), **aim** (*faim*), **ein** (*peindre*), **eim** (*Reims*), **yn** (*larynx*), **ym** (*Olympe*), **ien** (*bien*), **un** (*parfum*).

Los grupos citados no simbolizan una vocal nasal si están seguidos por una vocal (*fine*) /fin/ o si hay una **n** o **m** dobles (*inné*, *immatériel*).

- /õ/ Es una vocal posterior, semi- abierta, nasal, labializada, tiene a grosso modo la apertura de /o/ oral y su mismo grado de labialización.

Ejemplos: *bon* /bõ/, *font* /fõ/, *ronde* /Rõd/, *pompe* /põp/, *nom* /nõ/.

/õ/ se escribe **on** (*son*), **om** (*ombre*)

Los grupos citados no simbolizan una vocal nasal si están seguidos por una vocal (*onomatopée*, *omisión*) y para el caso de **om** si está seguido por una **n** (ex. *omniprésent*) o si **o** y **n** no están en la misma sílaba.

Según la opinión de diversos investigadores, tales como Bricher (1970), las vocales nasales son más abiertas que las orales correspondientes.

2.2.2 Descripción acústica

La naturaleza acústica de las vocales nasales es, según Quillis (1971), el punto de mayor discordia. El problema se centra en averiguar qué frecuencia (o frecuencias) del espectro de una vocal nasal es el índice acústico de su nasalidad. Los resultados de las investigaciones son amplios y contradictorios.

De manera general podemos decir que las características acústicas que distinguen las vocales nasales entre sí son las siguientes.

$/\tilde{a}/$ = es grave pero menos que $/\tilde{o}/$

$/\tilde{e}/$ = es aguda,

$/\tilde{o}/$ = es grave

Las propiedades de resonancia de las vocales están condicionadas por el grado de abertura (altura de la lengua) o acústicamente por el grado de densidad o difusión de los formantes de frecuencia.

Para Delattre (1981), los índices acústicos de la nasalidad se encuentran en las frecuencias bajas del espectro, él propone que la estructura característica de los fonemas nasales está comprendida en una frecuencia máxima de 1.500 Hz .

Por otro lado, Alarcos explica que acústicamente en el espectograma las vocales nasales se caracterizan por la reducción de la intensidad del primer formante, que tiende a presentar la misma frecuencia de 500 ciclos por segundo para todas las vocales y además, según este autor, las vocales nasales presentan formantes suplementarios, el principal a unos 250 ciclos por segundo (1976: 66).

La posición de Quillis es interesante, él explica que lo que realmente ocurre es que el descenso del velo del paladar produce una derivación del conducto oral,

saliendo parte de la onda que procede de la glotis por las fosas nasales. Estas entran en resonancia a ciertas frecuencias, según el grado de abertura del velo del paladar. Para ciertas frecuencias la onda que se produce en la cavidad nasal se encuentra en oposición con la onda de la cavidad bucal. Debido a este fenómeno de antirresonancia, la energía acústica que se encuentra en esas frecuencias se anula o disminuye mucho.

Un poco en la misma dirección de Quillis, Carton explica que la nasalidad vocálica se debe principalmente a un desequilibrio en la densidad de los dos primeros formantes, un desequilibrio que se da a favor del segundo formante: "el primero habiendo perdido mucho de su intensidad, el segundo domina y el efecto de conjunto es un <accord de formants>, las frecuencias altas se escuchan mucho más fuerte que las frecuencias bajas" (1974:51)

Según Carton toda vocal es un acorde complejo de formantes pero la vocal nasal es un acorde más agudo que el acorde de la vocal oral correspondiente. Al mismo tiempo, el timbre de las vocales nasales es menos distintivo que el de las vocales orales, es decir, las vocales nasales se confunden más fácilmente entre ellas que las vocales orales.

Como podrá verse con lo expuesto anteriormente, aún no hay un criterio unánime para la atribución del índice de nasalidad a los segmentos vocálicos. Sólo hay un común denominador en la mayoría de las investigaciones: la adición de formantes no origina la nasalización; esta se produce, precisamente, por una amortiguación o desaparición de ciertas zonas de frecuencia.

Además de la discusión existente sobre cuál es la frecuencia distintiva de las vocales nasales, Delattre y Monnot (1981) llevan la investigación hacia otros

ángulos, ellos constataron que las vocales nasales - en cualquiera que sea su posición - son más largas que las vocales orales correspondientes, los experimentos que efectuaron les permitieron llegar a la conclusión de que la diferencia de duración entre las vocales nasales francesas y las orales correspondientes puede contribuir a la identificación de éstas primeras, ya que la largura excepcional de las vocales nasales nunca ha sido considerada. En su artículo estos autores estiman que en un futuro, no muy lejano, la duración podrá remplazar la nasalidad como marca distintiva de las vocales nasales actuales.

Esto quiere decir que la nasalidad no es la única marca que permite distinguir las vocales nasales de las orales. En el pasado se hablaba de esta largura excepcional de las vocales nasales pero se restringía a la sílaba cerrada en posición acentuada, como en *banque*, entonces la excepcional duración estaba condicionada por un factor silábico. Ahora podemos decir que la vocal nasal es siempre más larga (en cuanto a duración) que su oral correspondiente, pero que la diferencia de duración no es la misma para todas las categorías.

Según Delattre y Monnot (1981) las sílabas cerradas siempre muestran una mayor diferencia de duración vocálica (entre orales y nasales) que las sílabas abiertas.

Si la duración es la marca de distinción entre orales / nasales - como lo sugieren Delattre y Monnot, cabe preguntarse cómo puede aplicarse esto a la enseñanza y cómo se relaciona con la adquisición y el aprendizaje de las vocales nasales francesas.

2.3. La nasalización en el español

Como lo menciona Alarcos (1976), el español utiliza fonológicamente dos propiedades articulatorias y acústicas que sirven para la distinción de los fonemas vocálicos entre sí:

- a) Modo articulatorio que para las vocales se traduce como grado de abertura, y que condiciona la mayor o menor frecuencia del llamado primer formante de la vocal;
- b) Lugar de articulación que es la configuración de la cavidad bucal según la posición que toman la lengua y los labios, reflejada en la mayor o menor frecuencia del segundo formante de la vocal (timbre).

El español no utiliza la nasalidad como rasgo distintivo de la vocal, como es el caso del francés. La nasalización de las vocales no tiene en español la importancia que en francés y en portugués, es decir, la nasalidad en español no sirve para distinguir dos vocales entre sí, como es el caso del francés.

A veces la consonante nasal final de sílaba influye sobre la vocal precedente nasalizándola parcialmente; pero dicha consonante, aunque en muchos casos resulte relajada, pocas veces llega a perder, como en francés, su propia articulación. Navarro (1980), asegura que una vocal entre dos consonantes nasales resulta, en general, completamente nasalizada.

Ejemplos: *nunca* /nuŋka/, *monte* /mõntõ/, *manco* /mãŋko/, *mina* /minal/, *niño* /niño/, *eminencia* /eminẽnsja/. En posición inicial absoluta, seguida de **m** o **n**,

también es frecuente la nasalización de la vocal: *enfermo* /emfɛrmo/, *infeliz* /ɪmfɛlɪs/, *ánfora* /ãmfora/.

La / n / final del español es un sonido débil y relajado, con un punto de articulación poco preciso que puede ir hasta /ŋ/. Está íntimamente ligado a la vocal que le precede y la colorea con su timbre lo que dá por resultado vocales parcialmente nasalizadas. Entre más débil sea la consonante, más nasalizada será la vocal. En Andalucía y Sudamérica podemos oír frecuentemente /son/ con una pronunciación casi idéntica a la palabra *sont* /sõ/ en francés (pronunciada por meridionales).

Quillis llama a estas vocales nasales " oro-nasales " ya que según él lo esencial es que estén abiertas la cavidad bucal y la rinofaríngea.

Esta clase de vocales -alófonos de las vocales orales- según Navarro(1980), se da, como lo vimos anteriormente, en dos posiciones en español:

1. Casi siempre que una vocal se encuentra entre dos consonantes nasales, ejemplo: /mãno/ **mano**.
2. Algunas veces en posición inicial absoluta, esto es, precedida de pausa y seguida de una consonante nasal, ejemplo: /onséno/ **onceno**, /insasjaBle/ **insaciable**.

2.4. Estudio contrastivo: El sistema vocálico del francés vs. el sistema vocálico del español

De lo anterior se desprende que aún si en español podemos oír una cierta resonancia nasal de vocales, debido a la proximidad de una consonante nasal /m/

/n/, o bien debido a una pronunciación individual o accidental, esta resonancia nasal no juega ningún papel lingüístico y por consecuencia es incapaz de asumir una diferencia semántica. A diferencia del español, en francés la nasalidad se utiliza como rasgo distintivo, las vocales nasales francesas son fonemas independientes.

En francés existe una oposición de nasalidad entre:

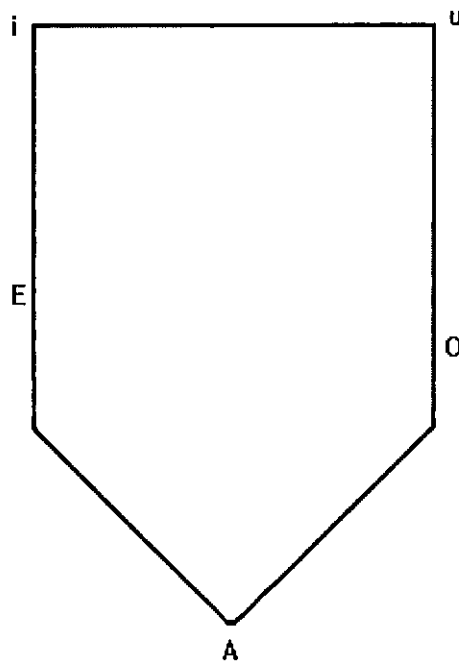
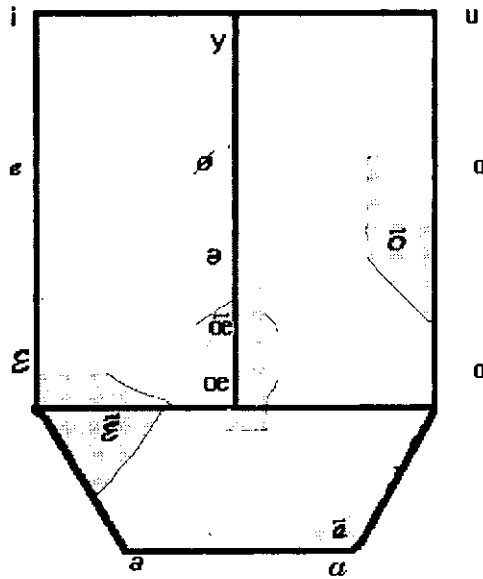
bas /ba/ ≠ **banc** /bã/

peau /po/ ≠ **pont** /põ/

fait /fɛ/ ≠ **fin** /fɛ̃/ etc.

Si comparamos las zonas de variación de los sistemas vocálicos del español y del francés representados sistemáticamente en el cuadro siguiente podemos observar que en cualquier punto de la zona [e], en ambos sistemas, el sonido emitido será percibido como un sonido [e] por los hablantes de la misma lengua. Sin embargo, las zonas de variación de las vocales en francés son más reducidas y esto exige una mayor precisión en cuanto a su pronunciación.

FIGURA I Zonas de variación de los sistemas vocálicos del francés y del español
Companys (1966:141)



Companys observa que estas zonas de variación son muy pequeñas en francés y muy amplias en español y que por ello en francés las vocales juegan un papel mucho más importante para la comprensión que en español cuyas palabras son más largas y más diferenciadas.

Así, en francés el número de vocales es más grande y en consecuencia los márgenes de variaciones más reducidos. Esto obliga a articular de manera muy precisa. Es por ello que los aprendientes se esfuerzan inconscientemente en introducir los sonidos nuevos en el sistema fonológico ya adquirido, es decir, en su lengua materna. Y es por eso que nuestros aprendientes hispanos tratarán de introducir las vocales nasales en las zonas de variación de las vocales en español, resultando de ello la producción oral errónea.

Si comparamos el lugar que ocupan las zonas de variación de las vocales nasales francesas con aquellas zonas de variación de las vocales del español podemos observar que en el caso de la vocal nasal /ã/ la zona es prácticamente inexistente en español, es decir, sólo una parte muy pequeña de esta vocal nasal corresponde a la zona de /a/ oral en el sistema fonológico del español.

En el caso de la vocal /ɛ̃/ nasal, esta zona es también casi inexistente en español, sin embargo la zona de esta nasal corresponde, por un lado, con una parte mínima de la zona de /E/ en español, y por otra parte colinda y alcanza a invadir los límites de la zona de la /a/ oral del español.

Por último la vocal nasal /õ/ coincide en un poco menos de la mitad con la zona de la /o/ oral del español.

Con lo anterior podemos pensar que los aprendientes que no han adquirido las vocales nasales utilizarán las zonas de variación de su sistema fonológico de

L1, es decir, producirán vocales orales o producirán las vocales nasales francesas de manera errónea. Aquí podemos hablar de una cierta transferencia del sistema fonológico de las vocales en L1.

2.5. Conclusiones del capítulo

Para resumir este capítulo podemos concluir que las vocales nasalizadas, que son las del español, y las vocales nasales, que son las del francés, son fenómenos muy diferentes. En el primer caso, las vocales nasalizadas son variantes de fonemas orales, son incapaces de asumir una diferencia semántica; y en el segundo caso, las vocales nasales son fonemas independientes que tienen su contraparte oral. La nasalidad es el rasgo distintivo de la vocal, es decir, sirve para distinguir dos vocales entre sí.

Las zonas de variación de las vocales en español y en francés son diferentes, en francés estas zonas son mucho más reducidas que en español, esto obliga a que la vocal sea pronunciada con mayor precisión.

El presente estudio comprende las tres vocales nasales /ã/, /ɛ̃/ y /õ/, la vocal nasal [œ̃] no es considerada ya que como lo vimos anteriormente tiene un escaso uso y frecuencia; y además es remplazada progresivamente por la vocal /ɛ̃/.

En el capítulo siguiente estudiaremos la manera en que se han abordado la adquisición y el aprendizaje de aspectos fonológicos, para proponer posteriormente un modelo de análisis cognoscitivo que permita explicar qué

sucede con los aprendientes que no utilizan las vocales nasales en situaciones de expresión libre.

CAPITULO III

ADQUISICION Y APRENDIZAJE DE ASPECTOS FONOLOGICOS EN FRANCES COMO LENGUA EXTRANJERA

El presente capítulo aborda como primer punto el interlenguaje fonológico: sobre qué bases se construye esta teoría, pone énfasis en el fenómeno de transferencia (una perspectiva teórica en el estudio del interlenguaje fonológico), enseguida se estudia un modelo para la adquisición fonológica en L2 propuesto por Roy Major (1987) que se basa esencialmente en la interacción de procesos de transferencia y de desarrollo.

Posteriormente, se propone un modelo cognoscitivo para analizar la adquisición de las vocales nasales que incluye dos elementos importantes: los universales fonológicos y la variación individual. En este modelo cognoscitivo Ferguson y Macken (1987) sólo desarrollan la parte de universales fonológicos, por lo que el capítulo continúa con el estudio de variables individuales en la adquisición de la pronunciación de las vocales nasales: variables cognoscitivas y afectivas.

Finalmente, el capítulo concluye con la propuesta de un modelo teórico que pretende dar una visión de los elementos que están presentes en la adquisición y el aprendizaje de las vocales nasales francesas.

3.1. EL INTERLENGUAGE FONOLÓGICO

3.1.1. Bases para la construcción de una teoría

El término de interlenguaje fue propuesto por Selinker, en un estudio sobre la transferencia (1969), y el concepto fue elaborado por este mismo autor más tarde (1972). Selinker argumenta que el interlenguaje es un sistema aproximativo, un sistema lingüístico que separa la L1 y la L2, que es el resultado de los logros del aprendiente de L2 en sus intentos por acercarse a la norma de la lengua meta. Corder (1971) sugiere el nombre tradicional de dialecto o "dialectos idiosincrásicos" enfatizando la naturaleza inestable de tales sistemas, para Corder se trata de un dialecto transitorio entre la L1 y la L2 que se traslapa parcialmente con cada uno de estos sistemas.

La mayoría de estudios sobre el interlenguaje han enfocado aspectos de sintaxis, semántica, y de comunicación; el estudio de aspectos fonológicos había sido escaso hasta hace algunos años y probablemente una de las razones es que, como lo señala Pennigton (1995) el neuromotor cognitivo del acto de pronunciación es una conducta humana sumamente compleja.

Haciendo una revisión de la investigación del interlenguaje fonológico Pennigton (1985) menciona algunos temas centrales que han estado desarrollándose en los últimos años:

1. **Fonología en contexto.** Aquí los patrones del discurso oral son conceptualizados como niveles lingüísticos de la lengua hablada que ligan el contenido y el sonido del segmento.
2. **Parámetros fonológicos.** Estos términos se refieren al conjunto de rasgos que subyacen al modelo lingüístico de un hablante de L1 y estas

características gobiernan la estructura superficial (el nivel fonético) y tienen un papel primordial en la performance del habla. Estos parámetros aparecen como lenguaje específico y son trasladados de la L1 a la L2 como necesidad de reajustar la fluencia fonológica y la precisión en L2.

3. **Transferencia y desarrollo.** Se trata de una sinopsis del interlenguaje fonológico vista por Major (1987) y su relación con otras investigaciones. La tesis central del modelo de Major es que existen series predecibles en la adquisición fonológica de L2. En las primeras etapas del aprendizaje la característica más prominente sería la interferencia de L1. En las etapas subsiguientes esta influencia parece disminuir, dando paso a lo que Major llama procesos de desarrollo. Este modelo será retomado posteriormente en este capítulo.
4. **Percepción y producción del habla.** El foco central aquí es la interrelación crítica que existe entre la percepción y la producción del habla.
5. **Influencia de la edad en el interlenguaje fonológico.** Aquí se examinan las discusiones relacionadas con el controversial tema de la edad y la adquisición de lenguaje, con la finalidad de diseñar diferentes tipos de metodología que toman en cuenta las capacidades en diferentes edades.
6. **Influencias psicológicas y sociales en los patrones de pronunciación de L2.** En esta área de investigación se discuten las influencias sociales y psicológicas que afectan el habla de los aprendientes de L2. La investigación se enfoca en examinar factores de auto imagen e identidad que parecen tener una fuerte influencia en la naturaleza de patrones de pronunciación de L2.

Cuando queremos saber qué está pasando con nuestros aprendientes al no producir las vocales nasales en determinados contextos estamos estudiando un aspecto de su interlenguaje fonológico.

Sin embargo, para estudiar este interlenguaje fonológico no existe una teoría probada que sea capaz de predecir el desarrollo fonológico en L2, ya que la investigación en adquisición de la fonología en L2 no permite hasta ahora hacer predicciones sobre el tipo de error que x sujeto tendrá en x situación en x lengua. Y es precisamente la carencia de la habilidad predictiva el mayor problema que se tiene en la elaboración de una teoría fonológica de L2. Por el momento sólo existen hipótesis y problemas aún no resueltos pero como sus autores lo señalan, se necesitan muchas más investigaciones para confirmar o modificar estas teorías.

A pesar de que no existe una teoría comprobada sobre el interlenguaje fonológico, sí podemos decir que los últimos estudios sobre el interlenguaje fonológico nos muestran que podemos hablar de una construcción creativa del interlenguaje donde la transferencia es sólo una parte de este desarrollo fonológico (Ioup y Weinberger, 1987).

Una teoría adecuada de adquisición de la fonología en L2 debe tomar en cuenta diferentes procesos y factores que interactúen entre sí, lo que nos lleva a considerar la variabilidad del interlenguaje fonológico del aprendiente. Dickerson (1977) sugiere que el grado de influencia que los procesos y "restricciones" tienen en el interlenguaje fonológico deben ser determinados experimentalmente e

incorporados en un sistema de reglas variable que sea capaz de describir de manera precisa el interlenguaje fonológico.

En todas las explicaciones posibles podemos encontrar procesos básicos que influyen permanentemente en el interlenguaje fonológico, entre ellos uno de los más estudiados es el de la transferencia. Desde los años 60 la transferencia es señalada por los investigadores de lingüística aplicada primeramente como predictora de errores de pronunciación y posteriormente como explicatoria. "la fonología y la fonética del interlenguaje han sido extensamente estudiados e invariablemente muestran características de la lengua materna." (Corder 1981:71)

3.1.2. La transferencia: una perspectiva teórica en el estudio del interlenguaje fonológico

El estudio de la transferencia en el área de la fonología ha estado dominado, en los últimos años, por la teoría del análisis contrastivo en sus dos versiones: "la fuerte y la débil". (Corder 1981)

En su primera versión, algunos de los estudiosos del análisis contrastivo de los años 60 afirmaban ser capaces de predecir los errores de pronunciación de aprendientes de L2 basándose en el análisis contrastivo de la fonología en L1 y L2.

Según esta postura, todos los errores de pronunciación provienen de una transferencia negativa, esto es, el aprendiente usa un sonido inapropiado de su L1 en lugar de utilizar el patrón de sonidos de la lengua meta o L2.

Dentro de esta teoría podemos hablar de:

a) **Transferencia positiva:** Las dos lenguas contienen el mismo fonema.

	L1	L2
Ej.	español	francés
	/d/ <i>dormir</i>	/d/ <i>dormir</i>

En este caso podemos pronosticar que el aprendiente no tendrá problemas con este sonido en la L2, ya que el fonema ha sido adquirido en su lengua materna.

b) **Transferencia negativa convergente,** puede ser llamada convergencia.

Aquí existen dos fonemas en la L1, estos dos sonidos son considerados variantes de un solo fonema en la L2.

	L1	L2
Ej.	español	francés
	/ka ^r / <i>caro</i>	/pjER/ <i>pierre</i>
	/karo/ <i>carro</i>	

Podemos predecir muy pocos o ningún problema para el aprendiente en este caso, si el aprendiente utiliza cualquiera de los dos fonemas del español esta realización será considerada como una "variante libre" del fonema en L2. (que son las diversas realizaciones de un mismo fonema que no pueden ser explicadas por el contexto lingüístico).

c) **Transferencia negativa divergente.** Este tipo de transferencia ocurre cuando la L1 sólo tiene un fonema y la L2 tiene dos o más correspondientes, según la teoría es el caso de transferencia de mayor dificultad para el aprendiente.

L1	L2
Ej. español	francés
	<i>/ɛ/ air</i>
[Ei] /ei/	<i>/ə/ le</i>
	<i>/e/ bébé</i>

Aquí el aprendiente tendrá mucha dificultad en discriminar los diferentes sonidos de la L2.

Los primeros análisis contrastivos afirmaban que todos los errores de pronunciación de los aprendientes podían predecirse mediante contrastes fonológicos como los que acabamos de mencionar. La lengua era un conjunto de hábitos, lo que hacía falta demostrar era cuáles de esos hábitos ya había adquirido el aprendiente y cuáles no. Sólo las áreas de conflicto merecían atención. Sin embargo, estos experimentos eran llevados a cabo en situaciones artificiales: presentando las palabras y sonidos de la lengua meta (LM) de manera aislada y examinando la habilidad de los aprendientes para percibir o producir los sonidos que estaban siendo estudiados, en suma, el interlenguaje de los aprendientes de L2 no era examinado en un contexto de comunicación natural.

A pesar de que el análisis contrastivo, la versión fuerte -la predictiva-, parecía, al principio, ser capaz de predecir todos los errores de pronunciación de los aprendientes, evidencias experimentales posteriores, como las de Brière (1966), Nemser (1971) y Backman (1977), mostraron que otros procesos, además de la transferencia de L1, están presentes en la fonología del interlenguaje, que este interlenguaje es altamente variable y sensitivo a la comunicación, al hablante y a muchas otras variables, por ejemplo, cada sistema de interlenguaje contiene formas lingüísticas que están en variación libre, esto es, formas que no están guiadas por reglas y cuyo uso no es en absoluto sistemático (Ellis 1985).

Así, en la nueva versión del análisis contrastivo, la versión débil -explicativa-, la transferencia no es el único proceso operativo en la fonología del interlenguaje, otros procesos están presentes. En su versión débil el análisis contrastivo se inclina más hacia la explicación de los errores ya cometidos por el aprendiente, valiéndose siempre del contraste entre las dos lenguas. Según Maqueo (1984:121) ninguna de las dos versiones es completamente adecuada ya que existen errores que se generan dentro del interlenguaje mismo; hay otros que son producto de la enseñanza; otros más que surgen de la necesidad de comunicarse, sin embargo, según ésta autora, esto no quiere decir que no se reconozca la existencia de la interferencia de la L2 como fuente de errores.

A pesar de las críticas, muchos de los aspectos fonológicos de adquisición de L2 han sido conducidos bajo el marco teórico del análisis contrastivo, como los estudios de Tarone (1976 y 1980).

Esta última versión, la versión débil del Análisis Contrastivo, es claramente menos interesante que la original ya que los errores sólo pueden ser catalogados y descritos, pero no predichos como lo pretendía la teoría fuerte.

Antes de continuar es preciso señalar que aunque los términos "interferencia" y "transferencia" no son términos sinónimos - la transferencia, según el Diccionario de Lengua Francesa Lexis es el acto de transferir algo de un lugar a otro, o de sustituir un elemento por otro, mientras que la interferencia, según el diccionario de Lingüística de Theoder Lewndowski, es el fenómeno por el cual las estructuras lingüísticas ya aprendidas afectan perturbadoramente a las estructuras que se aprenden por primera vez- se utilizarán indistintamente en este estudio para referirse a la presencia de la L1 en el interlenguaje del aprendiente. El uso dependerá más que nada del autor que los utiliza. Aquí podemos señalar que según Dulay, Burt y Krashen (1982) las controversias sobre el papel que juega la L1 en la adquisición de L2 son el resultado de un uso vago y variado de los términos "interferencia" y "transferencia". Estos autores argumentan que la L1 ha sido por mucho tiempo considerada como el villano en el aprendizaje de L2, la mayor causa de los problemas de los aprendientes con la lengua nueva, pero que sin embargo, en los últimos años, el lugar que ocupa la L1 en la adquisición de L2 es más valorado, la disponibilidad de una L1 y una L2 es ahora reconocida como un enriquecimiento del repertorio comunicativo del individuo. Según estos autores, cuando los términos de "interferencia" y "transferencia" son clarificados y cuando los datos empíricos son ordenados entonces aparece una convergencia en la opinión del papel que juega la L1 en la adquisición de la L2.

Para sintetizar la discusión sobre la transferencia podemos decir que como lo sugieren algunos autores, por ejemplo Dulay, Burt y Krashen (1982), la transferencia puede ser un factor más importante en la fonología que en otras áreas de la adquisición. En su estudio sobre el papel de la L1, estos autores concluyen el reflejo de la L1 es mínimo en el área de la morfología y la sintáxis comparado con el área de la pronunciación, esto es en niños y adultos que aprenden una L2.

Además según Major (1987), la interferencia de L1 es discutida en casi todos los estudios de acento extranjero. Para McLaughlin (1978: 206), al igual que para muchos estudiosos, la transferencia es un proceso unitario que caracteriza toda adquisición de lenguaje, ya sea en primera o segunda lengua ya que este proceso refleja un uso similar de estrategias de adquisición de lenguaje.

En las investigaciones sobre la influencia de la primera lengua sobre las subsiguientes, Dulay, Burt y Krashen (1982) así como McLaughlin, (1978), entre otros, sugieren la existencia de dos puntos de vista diferentes que deben ser considerados (1) los procesos de desarrollo comunes en la primera y segunda lengua y (2) la transferencia de la primera lengua.

3.1.3. Los procesos de interferencia y de desarrollo: El modelo Ontogénico de Roy Major

Según Major (1987), el interlenguaje fonológico está influenciado por numerosas variables, tales como: edad, interferencia de L1, estilo y procesos de desarrollo del lenguaje. Sin embargo, no existe una teoría capaz de explicar la relación recíproca que hay entre tales variables.

Este autor propone un modelo para la adquisición fonológica en L2 que se basa en la afirmación de la interrelación entre la interferencia y los factores de desarrollo. Las propuestas de Major son un intento por explicar por qué la fonología de los aprendientes varía con el tiempo.

En su Modelo Ontogénico, Major hipotetiza que la adquisición de la fonología ocurre de la siguiente manera: En las primeras etapas de la adquisición, los procesos de interferencia predominan y con el tiempo disminuyen. Contrariamente, en las primeras etapas de la adquisición los procesos de desarrollo no son frecuentes pero con el tiempo aumentan en frecuencia para después, con el tiempo, volver a disminuir.

De acuerdo con esta hipótesis, los procesos de interferencia disminuyen gradualmente con el tiempo, mientras que los procesos de desarrollo aumentan y después disminuyen. A medida que el aprendizaje toma lugar los procesos de interferencia pueden ser remplazados por procesos de desarrollo, y éstos a su vez son remplazados por otros procesos de desarrollo más cercanos a los procesos del hablante nativo. En este modelo, la cantidad así como la rapidez de cambios varía considerablemente entre un individuo y otro. Un aprendiente no exitoso progresa muy lentamente y frecuentemente fosiliza en las primeras etapas de la adquisición, es decir, se queda en una etapa de su interlenguaje, independientemente de su edad, de la cantidad de explicación e instrucción que reciba en la L2. En el caso de la fonología, se trata del aprendiente que nunca llega a producir el fonema x de la L2. Un aprendiente exitoso progresa rápidamente y algunos procesos de interferencia y de desarrollo nunca surgen al adquirir determinado fonema.

Major explica que en términos de aprendizaje de una L2 lo que ocurre es lo siguiente: en un principio, el aprendiente transfiere los patrones de la L1 a la L2 debido a que éste tiene un escaso dominio de la L2. Conforme éste aprende, "la estructura cognoscitiva existente" ("IL system") es modificada con la experiencia de la L2, creando nuevas estructuras cognoscitivas. Estas nuevas estructuras a su vez provocan más modificaciones del interlenguaje. Esto es, conforme el interlenguaje va incrementándose afectado por la L2, éste muestra un incremento de sustituciones de desarrollo, mientras que la influencia de la pura transferencia L1 decrece. Esto obedece a que el interlenguaje va acercándose a la L2 y las sustituciones van a surgir naturalmente de este sistema y no exclusivamente del sistema de la L1.

Según este modelo, en las primeras etapas de la adquisición los procesos de interferencia predominan. A medida que la adquisición va tomando lugar, los procesos de interferencia dejan el paso a los procesos de desarrollo, los cuales crecen y decrecen con el tiempo. La razón por la cual los procesos de desarrollo no operan con alta frecuencia en las primeras etapas es porque los procesos de interferencia impiden que los procesos de desarrollo surjan. Una vez eliminada la interferencia, los procesos de desarrollo pueden surgir. Un ejemplo de estos procesos mencionado por Major es el de los hablantes del portugués brasileño que comienzan a aprender inglés y que típicamente producen una /i/ después de las oclusivas sonoras - /dogi/ por *dog*- un proceso de interferencia. Posteriormente, la /i/ es remplazada por la /ə/. El proceso de desarrollo de sordas en posición final es común entre los aprendientes avanzados. Así las etapas

típicas para muchos hablantes es la siguiente: /dogi/ (interferencia) > /dogô/ (desarrollo) > /dok/ (desarrollo) > /dog/.

Conforme el aprendiente continúa aprendiendo y a acercándose a la pronunciación de la L2, las sustituciones de desarrollo (como las de interferencia) decrecen. En la fonología de L2, las sustituciones típicas de los aprendientes toman la forma de sustitución de fonemas y alteraciones prosódicas.

Según este autor, la adquisición puede efectuarse mediante pequeños saltos o mediante aproximaciones graduales, sugiere que no existe una diferencia fundamental en el mecanismo de sustituciones que efectúa un niño que adquiere su L1 y el adulto en L2, la diferencia radica en el punto de partida del aprendiente pero que en ambos casos se trata de procesos de desarrollo. En el adulto, el punto de partida es el sistema de su L1 e inicialmente todas las sustituciones serán hechas con referencia a este sistema. Por otra parte, el punto de partida del niño es el sistema de pre-lenguaje natal (en las etapas muy tempranas de adquisición) o el sistema de L1 del niño en un punto particular del tiempo (para aquellos que ya han empezado la adquisición). Ambas adquisiciones, en el niño y en el adulto son similares porque el hablante se aproxima progresivamente a la lengua meta a partir del punto de partida o de lo que ya haya adquirido.

A continuación profundizaremos sobre estos procesos de los que nos habla Major.

En el dominio de la fonología, la posición de desarrollo implica la existencia de procesos de desarrollo (muy similares a los de L1), es decir, esta posición argumenta que cualquier lengua es adquirida de manera muy similar por

aprendientes de L1 y de L2. En esta posición la transferencia del lenguaje es considerada un factor secundario. McLaughlin (1978) argumenta que existe una unidad de procesos que caracteriza toda adquisición de lenguaje, ya sea de primera o segunda lengua, y que esta unidad de procesos refleja el uso similar de estrategias de adquisición de lenguaje. Gran número de estudios sobre adquisición de L2 están basados en esta posición, entre ellos el de Dulay y Burt (1977) que trata sobre la adquisición de morfemas gramaticales. Estos estudios han demostrado que existen secuencias de desarrollo similares en la adquisición de la primera y la segunda lengua de una lengua dada.

El otro proceso de que nos habla Major es el de transferencia, que como lo vimos anteriormente constituye una posición o un punto de vista propuesto en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas que ya hemos analizado anteriormente. Esta posición argumenta que el conocimiento de la L1 afecta la adquisición de un nuevo sistema lingüístico y que muchas de las dificultades que enfrenta el aprendiente de L2 pueden ser explicadas mediante el análisis contrastivo de los dos sistemas.

En un estudio realizado por Mulford y Hecht (1987) éstos proponen que en el interlenguaje fonológico la transferencia y los procesos de desarrollo interactúan dependiendo del desarrollo fonológico del aprendiente así como de la lengua implicada y concluyen que ninguna de las dos posiciones provee por sí misma una explicación adecuada para comprender la adquisición fonológica de L2. Esto será retomado posteriormente.

En el caso que nos concierne, podemos argumentar que el proceso de transferencia negativa de L1 puede ser aplicado a nuestros sujetos, al transferir

éstos las vocales orales de español, ya que como lo vimos en el capítulo anterior, el sistema fonológico del español carece de vocales nasales, pero ¿cómo interviene la transferencia en las situaciones de producción libre, es posible superar esta transferencia, o mejor dicho esta interferencia?, ¿bajo qué circunstancias?

El hablar de una transferencia de patrones de la L1 a la L2 implica que la L1 está interfiriendo en el aprendizaje. La propuesta de Major guarda relación como podemos verlo con aquella de Mulford y Hecht cuando hablan de la interacción de la transferencia y los procesos de desarrollo.

Ahora bien, algunos investigadores, como Brown (1980), afirman que la interferencia es más frecuente cuando la L1 y la L2 son similares. En el marco teórico del modelo Ontogénico esto significa que habrá más procesos de interferencia en elementos similares y que habrá más procesos de desarrollo en elementos diferentes. Brown predice que la interferencia es mayor cuando los items son similares a los ya existentes que cuando éstos son completamente nuevos y no pueden relacionarse con lo que el aprendiente ya había adquirido. Cabe remarcar que los estudios de Brown no se enfocan exclusivamente al área de la pronunciación.

Los fonemas de L2 que tienen contrapartes similares en la lengua materna serán más difíciles de aprender ya que el aprendiente los analizará como idénticos, según la hipótesis de Flege y Hillenbrand (1987). Por lo que aquí cabe remarcar que las vocales nasales son comúnmente relacionadas con las vocales orales correspondientes.

Según Roy Mayor, el aprendiente que está consciente de que el fonema es muy diferente al de la lengua meta podrá superar el proceso de interferencia y producir una sustitución de desarrollo o la pronunciación de la lengua meta.

De todo lo anterior podemos resumir que el estudio de la transferencia aporta elementos interesantes a nuestro estudio, pero como lo vimos anteriormente la transferencia sólo es uno de los procesos que operan en la adquisición fonológica. ¿Entonces, qué otros procesos están presentes en el interlenguaje fonológico?

Otro de los fenómenos más importantes en el estudio del interlenguaje fonológico que podría aplicarse a nuestros sujetos es el de fosilización en aprendientes adultos de L2. Según Selinker (1992) y Schachter (1990), el fenómeno de fosilización o "conocimiento incompleto" de L2 ocurre en casi todos los aprendientes al no alcanzar la competencia de la lengua meta, esto es, al no alcanzar el final del interlenguaje.

En el estudio de esta tesis es difícil, tal vez imposible, afirmar con seguridad que los sujetos ya han llegado al final de su interlenguaje y que por lo tanto han fosilizado las vocales nasales. Por otro lado, se piensa que existe la posibilidad de desfosilizar estos fonemas a través de la enseñanza explícita de la pronunciación (Morley 1991, 1995, 1996; Pennington, 1995 y Celce Murcia et al 1996)

Las investigaciones sobre fosilización no pueden hasta ahora responder con certeza a la pregunta de si la fosilización puede ser evitada o no en adultos, éstas se dividen en dos posiciones: por un lado aquellas que señalan que la fosilización fonológica es inevitable en aprendientes adultos de L2, entre estas investigaciones podemos citar a Scovel (1969) quien sostiene que un adulto nunca

logra una pronunciación perfecta en L2 . Por otro lado otros investigadores, como Schumann (1978) y Neufeld (1977), afirman que la fosilización puede ser evitada debido a que está originada por factores sociales y culturales.

3.2. MODELO COGNOSCITIVO PARA EL DESARROLLO FONOLÓGICO DE LAS VOCALES NASALES: los universales fonológicos y la variación individual.

El siguiente modelo cognoscitivo que se propone para analizar la adquisición de las vocales nasales fue desarrollado por Macken y Ferguson (1987). En este modelo el desarrollo fonológico es el resultado de los universales lingüísticos y de la variación individual. Se trata de un modelo flexible que da un lugar importante a los fenómenos de variación, ya que para Macken y Ferguson la paradoja del lenguaje humano es que es fijo y libre a la vez.

Si aplicamos este modelo a la adquisición de vocales nasales debemos discutir detalladamente el tema de universales lingüísticos, qué universales y más específicamente qué procesos fonológicos universales son aplicables a los sujetos del estudio y cómo entra la transferencia en los procesos fonológicos universales. Por otro lado, es importante señalar que Macken y Ferguson, en su modelo del desarrollo fonológico, sugieren pero no profundizan en la variación individual, por lo que este punto será retomado en la discusión posteriormente.

3.2.1. Los universales fonológicos

La paradoja del lenguaje humano es que es fijo y libre a la vez; Macken y Ferguson (1987) argumentan que los universales y los procesos coexisten con diversidad y cambio que los universales forman parte inherente del lenguaje por lo que la tarea de reconocerlos puede resultar difícil, o bien una vez que se han reconocido pueden parecer demasiado obvios o triviales. En el área de la fonología los universales incluyen unidades lineales que pueden ser analizadas mediante estructuras jerárquicas, sistemas gobernados por reglas, redundancia y variación de sonidos por contexto, hablante, nivel social...

Por otro lado, la variación que existe entre las lenguas y en un mismo individuo hacen difícil la determinación de “verdaderos universales” como los llaman Macken y Ferguson, y esto trae como consecuencia que las tendencias del lenguaje más difundidas sean consideradas procesos universales o patrones universales, por consiguiente estos universales fonológicos son los más fáciles de descubrir y analizar.

Por esto que se ha señalado anteriormente, el término “universal” será usado aquí, como frecuentemente es usado en lingüística, para describir patrones interlingüales, aquello que tiene altas probabilidades de ocurrencia pero que no deja de tener sus excepciones.

Algunos investigadores, entre ellos Ohala (1974 y 1980), afirman que en fonología muchos de estos universales se derivan de propiedades universales del sistema perceptivo y articulatorio del ser humano.

Macken y Ferguson (1987) afirman que para discutir sobre los universales lingüísticos es necesario proveerse de un marco teórico que incluya una revisión

de las principales teorías sobre los universales, es por ello que a continuación se dará una tipología parcial de los procesos fonológicos que son universales en el sentido probabilístico. Además esta revisión servirá para ejemplificar la naturaleza del trabajo orientado lingüísticamente a un marco teórico universalista.

Para reflejar el estado del campo de investigación, la siguiente tipología es descriptiva, no explicatoria.

Así, haciendo una recapitulación sobre las teorías lingüísticas llamadas universales, necesariamente tenemos que remitirnos a la adquisición fonológica de la L1 en el niño, que es donde estas teorías han sido creadas.

En los últimos 50 años, la investigación lingüística orientada a la fonología del niño ha estado dominada por tres teorías universalistas de adquisición, cada una de ellas está relacionada con una teoría fonológica particular, así tenemos:

- a) Dentro de la tradición estructuralista, la teoría de Jakobson (1941) que formula algunas predicciones de adquisición basadas en la siguiente premisa:

Existe una jerarquía universal de leyes estructurales que determina el inventario del sistema fonémico, la frecuencia relativa, la distribución combinatoria y el poder asimilatorio de fonemas particulares. Entre las predicciones de Jakobson podemos mencionar las siguientes:
El orden de adquisición del inventario mínimo de consonantes y vocales.

Ej. / p, t, m, n/

-Las oclusivas son adquiridas antes que las nasales, junto con las fricativas

y posteriormente las líquidas.

-Las consonantes sordas son adquiridas antes que las sonoras.

-Las consonantes anteriores son adquiridas antes que las posteriores

-En las primeras etapas las fricativas son remplazadas por las oclusivas y las consonantes posteriores por las anteriores.

La teoría de Jakobson es, sin lugar a dudas, la que más ha influido los modelos universalistas, muchas investigaciones han trabajado con este marco teórico.

b) El enfoque de adquisición universalista/nativista, frecuentemente asociado con Chomsky y con el paradigma clásico de la fonología generativa (Chomsky y Halle, 1968) es representado en el trabajo de Smith (1973, 1975). Smith identifica cuatro tendencias universales:

-Tendencia hacia la armonía de consonantes y vocales

-Reducción de un "grupo de consonantes" (consonant cluster)

-Simplificación sistemática

-Simplificación gramatical

Este autor se proclama neutro en la discusión nativista, ve estas tendencias universales como parte de una planilla universal de donde el niño tiene que escapar a medida que va aprendiendo su lengua.

c) La tercera teoría es la teoría natural de Stampe.

Stampe (1969) así como Donegaud y Stampe (1979) enfatizan los procesos universales naturales innatos y formulan una teoría de adquisición asociada.

La aseveración básica de esta teoría es que el sistema fonológico de una lengua es el residuo de un sistema universal de procesos gobernado por fuerzas implícitas en la percepción y articulación del ser humano. Durante la adquisición, los procesos inaplicables a la lengua particular que se está aprendiendo son restringidos por mecanismos de supresión, limitación y ordenamiento.

Stampe tanto como Smith apoyan fuertemente la idea de que existe una similitud entre la adquisición del sistema fonológico en el niño y en el adulto, sin embargo la información obtenida sobre la adquisición fonológica en niños es variada y muchos problemas teóricos centrales aún no están bien entendidos (frecuentemente tampoco discutidos). Es por ello que es prematuro que la investigación en L1 en esta área provea respuestas a las preguntas importantes en la investigación de L2, sin embargo el estudio de una perspectiva del desarrollo fonológico normal en L1 podría ofrecernos algunas pautas para la investigación de la fonología de L2.

En la década de los 60 las publicaciones sobre la fonología de niños se ampliaron enormemente. En este período de investigación –ampliamente universalista y dominado por la teoría lingüística- se hicieron grandes contribuciones en el campo por lo menos en dos maneras. Primero, se reunió una

gran cantidad de información sobre sonidos y sustituciones producidas por niños y más generalmente sobre un conjunto de procesos de simplificación que caracterizan la relación entre el modelo del adulto y la réplica del niño. Segundo, este período de investigación trajo luz en la discusión sobre la importancia central de universales y generalizaciones que subyacen en las diferencias lingüísticas. A través de este periodo de investigaciones las teorías universales fueron examinadas y evaluadas, cada una de ellas recibió críticas sobre varios de sus fundamentos teóricos y empíricos. Por ejemplo, algunos puntos claves de la teoría de Jakobson fueron muy cuestionados, entre ellos dos de los más importantes: su afirmación de que el desarrollo es uniforme en todos los niños que adquieren una misma lengua -Macken (1980) da contraejemplos de este orden de adquisición argumentado por Jakobson- y su otra afirmación en la que explica que el proceso de adquisición se lleva a cabo mediante oposiciones fonológicas sucesivas, Ferguson y Farwell (1975) no coinciden con esta afirmación.

Las investigaciones y críticas no alteraron las premisas básicas del enfoque universalista, sólo que ahora las investigaciones están utilizando un nuevo modelo de adquisición que enfoca otro tipo de universales.

Este cambio se debió principalmente a que en el pasado los datos acumulados no pudieron ser manejados dentro de los modelos lingüísticos universales. Los estudios realizados nos muestran el gran número de diferencias individuales que existe entre niños aprendiendo la misma lengua y nos muestran también que el proceso de adquisición, en algunos aspectos claves, no es como lo afirma el modelo universalista: una progresión lineal de habilidades. Este nuevo modelo de adquisición reconoce diversos tipos de aprendizaje pero enfatiza los

aspectos cognitivos de adquisición. Entre estos nuevos estudios universalistas, podemos mencionar las investigaciones de Fey y Gandour (1979) y las de Ferguson y Macken, (1980). Desde esta nueva perspectiva, el niño busca y usa activamente la información lingüística para después formar hipótesis con base en los datos del input, luego prueba y revisa estas hipótesis y construye sistemas más complejos (o "gramáticas"). La diferencia radica en el cambio de un modelo lingüístico determinístico a un modelo flexible que acomoda la variación en el desarrollo reconociendo el papel activo del niño, la diversidad del input y la variación como una solución posible. De esta manera, las contribuciones del primer periodo de investigación sirvieron para clarificar las tendencias universales que resultan del sistema perceptual y articulatorio y de factores puramente lingüísticos impuestos por la naturaleza del lenguaje humano.

A estos universales se agrega ahora un conjunto de aseveraciones que resulta de universales cognoscitivos, habilidades del aprendiente para resolver problemas, es decir, ahora se toman en cuenta diferentes habilidades que el niño puede desarrollar y se trata en algunos casos de habilidades complejas, como pueden ser: el reconocimiento de patrones del lenguaje, el reconocimiento de constructos lingüísticos precisos o la organización de categorías en sistemas. Esta nueva orientación es importante y tiene repercusiones directas sobre la investigación fonológica de segundas lenguas ya que si consideramos que los aprendientes de L2 también pueden desarrollar habilidades cognoscitivas similares, en mayor o menor grado, estaremos tomando en cuenta las diferencias individuales, y éstas a su vez pueden ser incluídas en la construcción de un modelo teórico de adquisición fonológica de L2.

En este estudio se piensa que efectivamente, existe un paralelismo en el desarrollo fonológico de L1 y L2. Pero ahora bien, si consideramos que el proceso de adquisición de vocales nasales francesas por nuestros sujetos está influido por universales fonológicos es necesario explicar bajo qué formas se presentan estos universales.

En nuestro caso estos universales se traducen por la aparición de un tipo de proceso fonológico específico, el de sustitución, que explicaremos en detalle enseguida.

3.2.2. Los procesos fonológicos universales

Uno de los hechos mejor comprobados en el desarrollo del lenguaje en el niño es la aparición de relaciones sistemáticas entre los sonidos del habla del adulto y los sonidos de habla correspondientes en el niño. El niño comete "errores" sistemáticos al producir los sonidos del habla, se trata de una tendencia a producir un sonido equivocado en lugar del sonido correcto del adulto. Las relaciones entre los sonidos de la lengua meta y la contraparte de los sonidos del niño ("modelo" y "replica") no son casuales sino fonéticamente sistemáticos y son vistos frecuentemente en los análisis como procesos fonológicos en operación.

Los procesos fonológicos universales en L1 aparecen en operación a la edad de un año cuatro meses hasta los cuatro años, algunos procesos fonológicos son extremadamente comunes en muchas lenguas y muchos niños mientras que otros son más probables en lenguas particulares o son favorecidos por un niño en particular.

3.2.2.1. Procesos de sustitución (Ingram, 1979)

Este tipo de procesos son los más obvios en el niño, se trata de la sustitución de un segmento de sonidos por otro; tales patrones de sustitución son discutidos en detalle en diferentes estudios, tales como los de Jakobson (1941); Smith (1973); Leopold (1939-47).

Ejemplo del proceso:

Las fricativas / f, v, s, z / son remplazadas por las oclusivas / p, b, t, d / en el punto de articulación correspondiente, por ejemplo: en francés un niño que aprende su L1 podrá remplazar /to/ por /so/ al pronunciar la palabra "cubeta" = *sceau* = /so/ (Ferguson 1978, Ingram 1978).

Este ejemplo de oclusión puede ser explicado mediante la hipótesis de la marcación: las fricativas son más complejas articulatoriamente y más marcadas que las oclusivas.

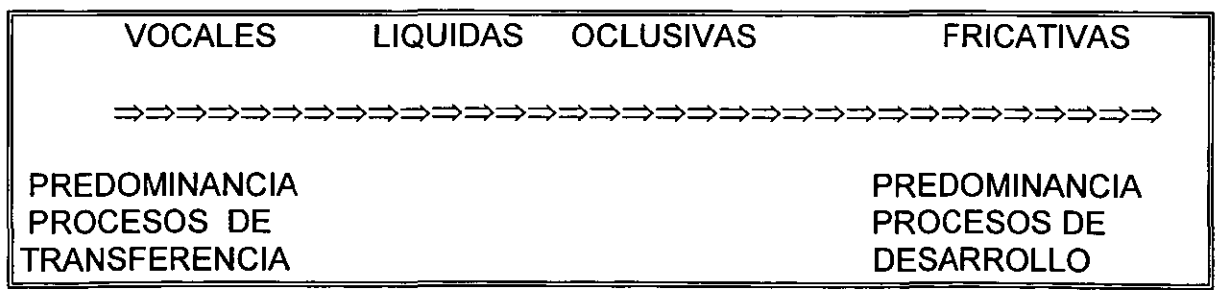
Cuando hablamos de marcación nos referimos a la noción de "grado relativo de dificultad" que es independiente de cualquier lengua, es decir que es universal.

La noción "marcación" es definida así: Un fenómeno A en determinada lengua es más marcado que B si la presencia de A en esa lengua implica la presencia de B; pero la presencia de B no implica la presencia de A (Eckman, F. 1987). En el caso que nos ocupa las vocales nasales serían más marcadas que las orales debido a que existen lenguas que sólo tienen vocales orales, como el español, y otras que tienen vocales orales y nasales, como el francés. Aparentemente no existe lengua que sólo tenga vocales nasales. Entonces la

presencia de vocales nasales implica la presencia de vocales orales pero no la inversa.

Los últimos estudios sobre los procesos de sustitución en L2 enfatizan la interacción de procesos fonológicos de desarrollo y de transferencia. Mulford y Hench (1980) en sus hipótesis sobre esta interacción dicen que las sustituciones predichas por la transferencia y los procesos de desarrollo son las que tienen más probabilidades de aparecer y de persistir. Por otro lado, estos mismos autores nos ofrecen una hipótesis interesante, misma que aparece en la figura siguiente, ellos suponen que el papel que juega cada uno de estos procesos es relativo y que difiere dependiendo de la parte de la fonología implicada a lo largo del siguiente continuo:

Figura II Predominancia de procesos de desarrollo y de transferencia, según la fonología implicada.



Como podemos ver en el cuadro anterior, en la adquisición de vocales nasales hay una predominancia de procesos de transferencia.

Además de los procesos de sustitución que acabamos de ver, cabe mencionar que existen otros que no se aplican a nuestro estudio, por lo que sólo serán enunciados brevemente:

3.2.2.2. Procesos de asimilación

Es otro tipo común de procesos en el cual sonidos en la producción del niño son asimilados por sonidos vecinos en la misma palabra o en otra unidad. Así el sonido afectado tiene una relación fonética no sólo con el sonido modelo sino también con otros sonidos relevantes que ocurren cerca de éste.

Ejemplo del proceso: Si el niño dice /guck/ por /duck/

Aquí, la alveolar inicial /d/ está siendo asimilada por la velar /k/ que aparece más tarde en la palabra, y el mismo niño puede producir /d/ por una /d/ de adulto en contextos donde no aparezca ninguna oclusiva velar posteriormente. Para mayores detalles recurrir a Tarone (1976).

3.2.2.3. Procesos de estructura silábica.

Se trata de relaciones entre el modelo y la réplica de sonidos del niño, frecuentemente éste omite segmentos o sílabas completas. Estos procesos de supresión son ejemplos de procesos fonológicos de estructura silábica que afectan la complejidad fonética de la cadena hablada.

Ejemplo del proceso: si el niño dice /bE/ por *bed*

Este tipo de procesos abarca desde una simple supresión hasta ordenamientos que son altamente personales.

3.2.2.4. Proceso de reducción de grupo de consonantes ("Consonant cluster reduction").

En este caso una secuencia de dos o más consonantes es remplazada por una sola consonante o es eliminada de alguna otra manera.

Ejemplo del proceso: el niño dice /dEs/ por *dress*.

3.2.2.5. Otros procesos

Existen procesos fonológicos en el lenguaje del niño que combinan aspectos asimilatorios y de estructura silábica. Estos procesos son difícilmente clasificables.

Los procesos fonológicos en L1 están influidos por los sistemas de producción y de percepción del habla; por características de desarrollo que aparentemente no pueden ser incluidas en la conducta fonológica; por la estructura fonológica de la lengua que se está adquiriendo y por características del vocabulario particular al que el niño está expuesto. Aquí podemos preguntarnos si los procesos fonológicos de L2 presentes en los aprendientes del estudio tendrán las mismas influencias que en L1.

Algunos procesos fonológicos encontrados en la adquisición de L2 son en cierta medida similares a aquellos de desarrollo en la adquisición de L1: estos procesos similares representan ya sea una operación continua de las mismas fuerzas universales o bien la reactivación de estrategias y procesos de desarrollo aunada a una nueva situación de adquisición. Otros procesos fonológicos en la adquisición de L2 son claramente procesos de transferencia que reflejan la

estructura de L1. Otros son una combinación de procesos de transferencia y de desarrollo o bien no se definen ni en un sentido ni en el otro; y por último otros procesos no son de desarrollo ni de transferencia y pueden ser representados por universales o fuerzas específicas del lenguaje que operan de manera diferente de la adquisición de L1 o como factores externos del lenguaje tales como fuerzas sociales.

Con lo anterior podemos argumentar que en la adquisición de las vocales nasales del francés, los procesos universales fonológicos de sustitución se caracterizan por la interacción de procesos de desarrollo y de transferencia, y que según Mulford y Hench (1980) son los procesos de transferencia los que predominan en la adquisición de vocales.

Retomando el modelo cognoscitivo de Ferguson y Macken, los universales fonológicos y la variación individual están fuertemente entrelazados, pero como lo mencionamos anteriormente, Ferguson y Macken no dan pautas para el estudio de esta variación. En el caso de nuestros aprendientes que no han adquirido (en el sentido de Krashen) las vocales nasales para utilizarlas en una situación de expresión libre, ¿cómo delimitar esta variación individual?

El siguiente apartado pretende desarrollar la parte de la variación individual del modelo de Ferguson. Para hacerlo se propone delimitar separadamente los factores cognoscitivos, las estrategias de aprendizaje y los factores del afecto que, desde nuestro punto de vista, intervienen en la adquisición de vocales nasales, y si bien es cierto que estos factores interactúan entre sí, la exposición los separará por razones de orden y claridad.

3.3. LA VARIACION INDIVIDUAL EN LA ADQUISICION DE LA PRONUNCIACION DE LAS VOCALES NASALES FRANCESAS: variables cognoscitivas y afectivas.

El estudio de la variación misma es reciente en la Lingüística Aplicada, anteriormente la variación individual no era objeto de estudio en investigaciones de adquisición de L2, se le consideraba demasiado vasta e impenetrable. Sin embargo, Macken y Ferguson (1987) argumentan ahora que el estudio de los procesos de desarrollo en fonología puede ser enriquecido, mejor comprendido a través del estudio detallado de esta variación .

3.3.1. Los factores individuales cognoscitivos

Según Ellis (1985), la variación en los aprendientes tiene numerosas dimensiones relacionadas con la personalidad, la motivación, la edad, el estilo de aprendizaje y la aptitud. Estos factores individuales afectan la adquisición de L2 en dos maneras: ya sea determinando la ruta por la que el aprendiente pasa durante la adquisición de L2 o bien determinando el nivel final de éxito. Sin embargo casi todos los estudios sobre diferencias individuales investigan los resultados de la adquisición más que la ruta de adquisición.

A continuación estudiaremos tres de estos factores propuestos por Ellis en relación con los sujetos del estudio, los factores de personalidad y motivación serán tratados posteriormente junto con las variables afectivas.

3.3.1.1. Edad

Las evidencias disponibles con las que se cuentan sólo sugieren que la edad no altera la ruta de adquisición, por lo que nuestros aprendientes que se sitúan entre los 19 y 23 años son capaces de adquirir o aprender las vocales nasales. Sin embargo, según este autor, la edad en la que se comienza a aprender una lengua determina los niveles de precisión logrados, particularmente en el área de la pronunciación

Aquí la cantidad y el éxito de la adquisición de L2 están fuertemente influidos por la edad del aprendiente. En el caso que nos concierne y de acuerdo a Ellis nuestros sujetos no se encuentran en las mejores condiciones para favorecer la adquisición, ya que la capacidad de aprendizaje de una L2 tiene su punto culminante durante la adolescencia, después esta capacidad declina. En lo que concierne la adquisición de la pronunciación existe la creencia generalizada basada en la investigación empírica de que los niños son mejores que los adultos sin embargo existe un desacuerdo en la conclusión de investigaciones y esta creencia no tiene sostén teórico. El estudio de Snow y Hoefnagel-Hole (1978) es relevante aquí porque en él ellos encuentran que el factor edad sólo es relevante en el área de la morfología y la sintaxis. En sus pruebas de pronunciación ellos encontraron sólo diferencias muy pequeñas. Así, podemos concluir que si bien la edad en la que se empieza a aprender una lengua es importante, no sabemos con exactitud cómo determinará la pronunciación de dicha lengua.

3.3.1.2. Inteligencia y aptitud

Aprender una L2 en un salón de clases implica dos grupos de habilidades intelectuales, por un lado una "habilidad de razonamiento" según Stern (1983), esto es una habilidad para aprender, frecuentemente llamada **inteligencia**. La otra clase de habilidad consiste en cualidades cognoscitivas específicas necesarias para la adquisición de L2, frecuentemente llamadas **aptitud**.

Entre las cualidades de aptitud Carroll y Sapon (1958) identifican la **habilidad de codificación fonética** que consiste en la habilidad de percibir y memorizar sonidos nuevos. La aptitud, como lo mencionaremos más tarde, se relaciona más con aspectos lingüísticos que comunicativos. Con lo anterior podemos deducir que los sujetos del estudio muestran su aptitud para percibir las vocales nasales en la tarea de imitación, sin embargo habría que ver hasta donde llega su aptitud para memorizarlas. Según Ellis (1985) la aptitud determina la cantidad final de desarrollo, particularmente en el aprendizaje formal del salón de clases.

3.3.1.3. El estilo cognoscitivo de aprendizaje

El término estilo cognoscitivo de aprendizaje es usado para referirse a la manera en que una persona percibe y conceptualiza información. Cada uno de nosotros tiene un modo cognoscitivo de funcionamiento más o menos consistente. Varias dimensiones del estilo cognoscitivo han sido identificadas, estas dimensiones son presentadas generalmente en dicotomías. La que más ha llamado la atención es la dicotomía llamada por Evelyn Hatch (1974) dependiente e independiente de campo, según esta autora esta distinción es neutra en cuanto

a la facilitación para el aprendizaje, sólo que los aprendientes dependientes de campo realizarán determinadas tareas con más facilidad que aquellos que son independientes de campo y esto será lo contrario para otras tareas, por ejemplo los independientes serán analíticos y para procesar la información recurrirán a un marco de referencia interno, mientras que los dependientes concebirán la lengua como un todo y recurrirán a marcos de referencia externos para procesar la información.

La relación entre estilo cognoscitivo y destreza no está claramente demostrada además existe un gran número de posibilidades que aún no han sido exploradas. Otra dicotomía de la que nos habla Hatch es la de "deductores de reglas" y "formadores de reglas" los primeros serían los que llegan a tener una gran fluencia en L2 pero que no se molestan en clasificar muchas reglas, y los segundos serían aquellos que concentran en la precisión. Estos dos tipos de aprendientes reflejan la distinción entre "holistic/analytic" que es la principal característica del estilo cognoscitivo. Como lo sugiere Hatch, el estilo cognoscitivo puede ser, eventualmente, un factor importante que determine la cantidad de desarrollo.

3.3.2. Las estrategias cognitivas de aprendizaje

Los factores cognoscitivos conciernen también la naturaleza de las estrategias, se trata de recursos individuales usados por los aprendientes para comprender, aprender y memorizar la información nueva.

La definición y la clasificación de estrategias ha sido desde los primeros estudios un punto de discusión que continúa enfatizándose, sin embargo, no ha habido hasta ahora un análisis comprensible que sea capaz de describir la influencia de la cognición en la adquisición de L2. Podemos distinguir las estrategias como procesos mentales, habilidades cognoscitivas que pueden ser enseñadas para hacer el aprendizaje más eficiente. Las estrategias, de acuerdo con Weinstein y Mayer (1986), funcionan de manera intencional por parte de los aprendientes sin embargo, según Bialystok (1978), las estrategias introducidas explícitamente en un marco educativo formal pueden contribuir al conocimiento lingüístico implícito y a la habilidad de los aprendientes para producir el lenguaje espontáneamente.

La investigación y el entrenamiento que se ha dado a aprendientes para el uso de estrategias ha sido limitado casi exclusivamente a las tareas que conciernen la aplicación de vocabulario, es por ello que en este estudio se propone retomar aquellas estrategias, de diferentes modelos, que puedan aplicarse a la adquisición aprendizaje de la fonología.

Rubin (1981) distingue entre: estrategias que afectan directamente el aprendizaje y procesos que contribuyen indirectamente al aprendizaje. Dentro de la clasificación propuesta por Rubin dos categorías parecen interesantes: la estrategia denominada "práctica" que consiste, según la autora, en experimentar con sonidos nuevos y repetir frases hasta pronunciarlas fácilmente; y el proceso de "crear oportunidades para practicar" el cual consiste en tratar de propiciar situaciones para practicar con hablantes nativos e iniciar conversaciones con los mismos compañeros del salón de clase.

Por su parte, Naiman et al. (1978) formulan su clasificación en cinco categorías de las cuales cuatro de ellas parecen contener puntos pertinentes para nuestro estudio, estas son:

3.3.2.1. Enfoque activo:

El aprendiente que utiliza esta estrategia responde positivamente a las oportunidades de aprendizaje o busca explotar su contexto de aprendizaje. Frecuentemente adiciona actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua, además del programa regular de la clase. Esto puede hacerse mediante lecturas adicionales o al escuchar grabaciones.

3.3.2.2. "Realización del lenguaje como sistema":

El aprendiente analiza problemas individuales, hace comparaciones entre la L1 y la L2, analiza la lengua meta o hace inferencias. Ejemplos representativos de esta estrategia pueden ser cuando el aprendiente escribe algo abajo de las palabras para memorizarlas, cuando mira la boca de un hablante de L2 y repite, cuando lee solo (para escuchar sonidos) o cuando usa reglas para generalizar posibilidades.

3.3.2.3. "Realización del lenguaje con un significado de comunicación e interacción":

En esta estrategia el aprendiente enfatiza la fluencia sobre la precisión, busca situaciones comunicativas con hablantes de L2. Como ejemplos de esta estrategia podemos citar a aprendientes que no titubean al hablar, que comunican

siempre que es posible y que establecen un contacto personal cercano con hablantes nativos de L2.

3.3.2.4. "Monitoreo de la actuación en L2":

El aprendiente revisa constantemente el sistema de L2 probando inferencias, demandando un "feedback" a los hablantes nativos. El aprendiente genera frases y busca reacciones, busca la manera de perfeccionarse para no repetir los errores.

En su clasificación sobre estrategias, los mismos autores identifican lo que ellos llaman "técnicas" para el aprendizaje de L2 argumentando que éstas enfocan aspectos específicos del aprendizaje de lenguas. Entre estas técnicas una aplicable a la adquisición de vocales nasales es la que ellos llaman **Adquisición de sonidos**: Esta consiste en repetir en voz alta después del maestro, hablante nativo o grabación; escuchar con atención y pensar en voz alta.

Dentro de la psicología cognitiva, los estudios de Brown et al (1983); Chipman, Segal, y Glaser (1985); Dansereau (1985); representan un aporte importante al formular las estrategias de aprendizaje mediante un modelo teórico que se traduce como procesador de información. Este modelo contiene una función ejecutiva o metacognitiva y otra función operativa o de procesamiento cognoscitivo. La distinción entre estrategias cognoscitivas y metacognitivas fue propuesta por Brown et al (1983) y las fronteras entre ambas son difíciles de precisar, pero, según este autor, en las estrategias metacognitivas se tiene una atención consciente sobre la propia tarea de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas incluyen: pensar acerca del proceso, la planeación para el

aprendizaje, el monitoreo de la producción o la comprensión mientras ésta se lleva a cabo y la autoevaluación después de que la actividad de aprendizaje ha sido concluida. Las estrategias cognoscitivas están relacionadas más directamente a tareas de aprendizaje individual y se vinculan directamente con la manipulación o transformación de materiales de aprendizaje, estas estrategias operan directamente en la información entrante ("incoming information"), manipulándola para aumentar el aprendizaje.

3.3.3. Las estrategias metacognitivas

Si tomamos la distinción que hace O'Malley et al. (1985), las estrategias de aprendizaje se dividen en tres categorías dependiendo del nivel o tipo de procesamiento requerido, así tenemos: **Estrategias cognoscitivas, metacognitivas y socioafectivas**. Entre las estrategias cognoscitivas podemos mencionar las siguientes según O' Malley: repetición, organización, inferencia, síntesis, deducción, imaginación, transferencia y elaboración. Sin embargo, éstas estrategias, así como todas las clasificadas puramente cognoscitivas en oposición a las metacognitivas, no serán tomadas en consideración en el presente estudio debido a que pueden ser relacionadas como procesos internos y como lo mencionamos anteriormente, son típicamente inconcientes y por lo tanto difícilmente medibles.

Por el contrario, debido a que en las estrategias metacognitivas se tiene una atención consciente sobre la tarea de aprendizaje y a que son más fácilmente medibles, este tipo de estrategias será incluido en el estudio.

Algunas **estrategias metacognitivas** propuestas por O'Malley et al. que pueden aplicarse a la adquisición de vocales nasales del francés son las siguientes:

3.3.3.1. Planeación

- ◆ **Atención selectiva:** Decidir por adelantado poner atención en aspectos específicos del input, por ejemplo, atender específicamente a las vocales nasales en el momento en que alguna tarea se está desarrollando.
- ◆ **Planeación funcional:** Planear las partes, secuencia, ideas principales o componentes lingüísticos para llevar a cabo una tarea de lenguaje
- ◆ **Organización premeditada:** Prever las ideas y los conceptos de algún material que se estudiará. (Frecuentemente esto se hace examinando un texto)
- ◆ **Atención directa:** Decidir por adelantado concentrarse en la tarea misma sin distraerse.
- ◆ **Autoentrenamiento:** Tomar en cuenta las condiciones que nos ayudan a llevar a cabo una tarea y procurarlas

3.3.3.2. Monitoreo

- ◆ **Auto monitoreo:** Verificar nuestra comprensión oral o de lectura o checar la precisión de nuestra producción oral y escrita. La producción es monitoreada al mismo tiempo que se lleva a cabo la tarea. Esto puede suceder en tres maneras para el caso que nos ocupa, mediante:

- **Monitoreo de producción:** Durante la producción de las vocales nasales.
 - **Monitoreo de audición:** Usar nuestro "buen oído" para tomar decisiones.
 - **Monitoreo de estilo:** Checar, verificar o corregir la producción, basándose en un modelo estilístico interno.
- ◆ **Autoevaluación:** Checar la producción ("outcomes") de la propia actuación con relación a una medida interna de perfección y precisión.

Por último podemos mencionar que las **estrategias socioafectivas** representan un grupo general que incluye ya sea la interacción con otra persona o bien el control de ideas sobre el afecto. Estas estrategias y en general las variables afectivas serán vistas con detalle en el próximo apartado.

Las investigaciones sobre estrategias están basadas en la aseveración de que el aprendiente tiene dos tipos de conocimiento: **declarativo y procedimental**. Según Faerch y Kasper (1983) el conocimiento declarativo es el "saber qué" y consiste en reglas de L2 internalizadas, mientras que el conocimiento procedimental es "saber cómo" y consiste en estrategias y procedimientos usados por el aprendiente para procesar los datos de L2 para la adquisición y para el uso.

Las estrategias son conocimiento declarativo que puede ser "proceduralizado" con la práctica y a través de etapas de aprendizaje cognoscitivas, asociativas o autónomas. El término "proceduralizado" es retomado de O'Malley et al. (1990) y se refiere a que el conocimiento declarativo, o en palabras de este autor, las definiciones de palabras, hechos, y reglas que guardamos en la memoria a largo

plazo y que sirven para generar el lenguaje pueden pasar a ser conocimiento "procedimental", el procedimiento se vuelve automático y no hay necesidad de recurrir a las reglas para generar el lenguaje. Así pues, podemos pensar que nuestros sujetos pueden convertir las estrategias que utilizan para adquirir las vocales nasales en un "procedimiento" o en una "habilidad cognoscitiva" según Anderson (1980). Este autor argumenta que cuando usamos el mismo conocimiento una y otra vez en un procedimiento podemos perder el acceso a las reglas que originalmente permitieron la producción y así perder la habilidad para reportar verbalmente o "declarar" estas reglas.

Algo que es muy importante para nosotros con respecto a las estrategias es que estas "habilidades cognoscitivas" tienen como objetivo, según Weinstein y Mayer (1986), producir un cambio en el estado afectivo o motivacional del aprendiente para así también afectar la manera en que el aprendiente selecciona, adquiere, organiza e integra el nuevo conocimiento. Estas estrategias incluyen: la selección, el análisis y el monitoreo de la información nueva así como la evaluación personal para asegurarse de que el aprendizaje fue llevado a cabo con éxito.

Otros dos procesos metacognitivos que son descritos en la teoría de Anderson (1983) son la atención selectiva y el monitoreo. Los "procesos de atención" son una parte importante del proceso de percepción que ocurre durante la comprensión oral en la teoría de Anderson. Estos procesos son limitados en extensión y capacidad, prueba de ello son las dificultades que los aprendientes tienen al procesar más de una tarea completa al mismo tiempo.

Como acabamos de ver las variables individuales incluyen estrategias y estas estrategias no sólo son de tipo cognoscitivo sino que guardan una relación estrecha con el afecto. Como lo menciona Tarone (1981), lo que motiva al aprendiente a usar estrategias es su deseo de aprender la lengua meta más que su deseo por comunicar. Es por ello que en el estudio de la adquisición de vocales nasales no puede pasar desapercibidas las variables netamente afectivas. Necesitamos conocer cómo repercuten y cuáles son estos factores afectivos que están presentes en el proceso de adquisición de la fonología de L2 para posteriormente saber cómo puede intervenir la enseñanza en el proceso de adquisición de las vocales nasales. A continuación se hará una revisión de cómo estas variables entran en la adquisición de los fonemas de nuestro estudio.

3.3.4. Los factores del afecto en el interlenguaje fonológico

Desde hace algunos años las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas nos han mostrado que existe una correlación positiva entre el afecto y el aprendizaje de L2. En el caso de la fonología existen muy pocos estudios que indaguen sobre el afecto en la adquisición de L2, pero si consideramos que en la adquisición de una lengua el interlenguaje está influenciado por un conjunto de variables, y que según Weinstein y Mayer (1986) la motivación y el estado afectivo repercuten directamente en las estrategias de aprendizaje podemos preguntarnos ¿cómo se relacionan los factores afectivos y cognoscitivos en la adquisición de las vocales nasales?; ¿Cuál es la importancia de las variables afectivas con relación a las cognoscitivas?

3.3.4.1. Investigaciones más relevantes

Revisando la literatura, podemos encontrar que desde los años 60 diferentes investigadores, entre ellos Lambert (1961) y Savignon (1972) sostenían que la "inteligencia verbal" y la motivación eran las dos variables más importantes en la adquisición de L2. Estudios como los de Spielberger, (1966); Verma y Nijhawan, (1976); Scovel, (1978) han considerado la consecuencias del afecto en el aprendizaje de habilidades.

Las pocas investigaciones que pueden darnos pautas para el estudio del afecto en la adquisición/aprendizaje de las vocales nasales son de diversa índole, a continuación revisaremos cada una de ellas en relación con nuestro foco de estudio.

3.3.4.1.1. La motivación ha sido uno de los temas más discutidos, y uno de los argumentos más interesantes para nosotros. Pit Corder (1981) argumenta que la motivación para aprender la L1 y la L2 es sumamente diferente, que en el caso de la L1 se trata de un proceso de maduración del niño, de una predisposición para desarrollar la conducta del lenguaje, mientras que en la L2 este proceso de maduración ya está terminado por lo que hay que remplazar la predisposición del niño por algún factor externo. Sin embargo, dice Corder, estas diferencias no implican nada en cuanto al proceso mismo de aprendizaje de L1 y L2. Lo que sugiere Corder es que el punto de partida, "el combustible", podríamos llamarlo así, es la única diferencia importante, y que después, las fases sucesivas de un fenómeno natural (la adquisición de L1) o de una operación artificial (adquisición/aprendizaje de L2) son las mismas.

Si postulamos que se trata del mismo mecanismo de aprendizaje de la L1 y la L2, también postulamos, según Corder (1981:7), las mismas estrategias o procedimientos utilizados por el aprendiente. Entonces la única característica que diferencia estas dos operaciones es la presencia o ausencia de motivación.

Por otra parte podemos hablar de **motivación integrativa** vs. **instrumental**, (Gardner y Lambert 1972) dos tipos de motivación aplicables a este estudio: aquellos aprendientes con motivación integrativa estarán interesados en adquirir la fonología de la L2 para conocer, comprender e integrarse con los miembros de la comunidad de la lengua meta. Este tipo de motivación refleja un sincero y personal interés en la gente y en la cultura representada por los hablantes de la lengua meta. La motivación integrativa funciona a largo plazo. Por otra parte los aprendientes con orientación instrumental tendrán un pequeño interés por la gente que habla la lengua meta, sus razones para adquirir el francés son más bien de orden utilitario.

3.3.4.1.2 La empatía

En los estudios sobre la fosilización de la fonología podemos encontrar explicaciones con argumentos socioafectivos que enfocan la carencia de empatía con el hablante nativo y con la cultura de L2, entre estos estudios uno de los más interesantes es el de Schumann (1974). En su estudio Schumann delinea los factores que crean distancia psicológica entre el aprendiente y los hablantes de la lengua meta, estos factores son de naturaleza afectiva: choque de lengua, choque cultural, stress cultural, motivación integrativa vs motivación instrumental. La mayoría de factores propuestos no se aplican a nuestro estudio, ya que el

hablante de Schumann se encontraba en situación de inmersión total, y en nuestro caso nuestros sujetos aprenden el francés como lengua extranjera.

Por otra parte y en esta misma dirección, Guiora (1972) es otro de los investigadores que habla de **empatía** como la característica del hablante para identificarse fácilmente con los hablantes de la L2, y argumenta que con esta cualidad el hablante tiende a imitar el habla de los hablantes de la lengua meta.

Guiora propone un constructo psicológico, la permeabilidad de ego, que es vista como una noción similar a la freudiana "ego del cuerpo". El desarrollo del ego del cuerpo es un proceso de maduración mediante el cual el niño adquiere la imagen del cuerpo y es capaz de distinguirse de los objetos del mundo que le rodea. De la misma manera, Guiora ve el ego del lenguaje como la necesidad del individuo por delimitarse lingüísticamente, el individuo desarrolla fronteras del lenguaje. De esta manera el léxico, la sintaxis, la morfología y la fonología del lenguaje de un individuo adquieren contornos físicos, límites. En las etapas tempranas de la formación del ego las barreras del lenguaje son fluctuantes, pero una vez que el desarrollo del ego está terminado la permeabilidad de los límites es fuertemente restringida.

Para Guiora la empatía, es decir, la facultad de "ponerse en los zapatos del otro", afecta directamente la pronunciación más que la morfología o la sintaxis, los adultos deciden sobre su identidad y usan el acento de L1 para identificarse apropiadamente. Esencialmente, existe en estos aprendientes una falta de motivación para cambiar su acento cuando comunican sin problemas.

Este constructo propuesto por Guiora sugiere que los aprendientes de este estudio que no se identifican con los hablantes del francés tendrán menos posibilidad de imitar las vocales nasales.

Así podemos argumentar que existen aprendientes que no utilizan las vocales nasales en situación libre porque no se atreven a imitarlas consciente o inconscientemente, y esto se debe a que el sentido de identidad se pone en juego. Aquí podemos agregar algunos factores afectivos que no han sido mencionados hasta ahora pero que guardan una estrecha relación con las variables afectivas presentadas anteriormente, como es el caso de la **autoimagen** que se relaciona con el aprendiente que teme salirse de las fronteras de lenguaje que ha adquirido, o la **introversión/extroversión**: un aprendiente introvertido sentirá vergüenza al tener que pronunciar un sonido que sienta que lo ridiculice mientras que un aprendiente extrovertido podrá llevar a cabo más fácilmente esa tarea. Otra variable que se desprende de las ya estudiadas es la **ansiedad**, un aprendiente que siente angustia fácilmente tendrá más dificultades para ponerse "en los zapatos de otro".

Labov (1972) es otro investigador que utiliza argumentos afectivos de la misma índole. Este autor afirma que los patrones de pronunciación tienden a ser adoptados cuando el hablante se identifica con un grupo social en particular.

Para concluir con las variables socioafectivas agregaremos que O'Malley (1990) nos habla de la existencia de estrategias socioafectivas y una de ellas, aplicable a nuestros sujetos, es la que menciona Dansereau (1983): **preguntar para aclarar el aprendizaje**-. Una estrategia afectiva mencionada por O' Malley es **hablarse a sí mismo ("self talk")**, esta estrategia, dice el autor, se utiliza para

cambiar la idea negativa que uno tiene de sí mismo al no creerse capaz de desarrollar una tarea con seguridad.

Según Tarone (1987), los argumentos sobre factores afectivos relacionados con la empatía y la identidad cultural parecen enriquecer las investigaciones futuras en una dirección bien definida.

Además de las investigaciones socioafectivas existen otras investigaciones que trabajan con perspectivas del afecto muy diferentes, entre ellas una que parece interesante es la de Krashen (1981).

3.3.4.1.4. La hipótesis del filtro afectivo

En la hipótesis del filtro afectivo, Krashen argumenta que podemos distinguir entre actitud y aptitud. La actitud comprende variables afectivas, mientras que la aptitud el aprendizaje consciente. Para Krashen, si la hipótesis del monitor es correcta la adquisición (actitud) es central y el aprendizaje (aptitud) periférico.

El concepto de filtro afectivo fue propuesto por Dulay y Burt (1977) y en su teoría de adquisición Krashen (1981:22) nos explica de qué manera la hipótesis del filtro afectivo se relaciona con el proceso de adquisición de segundas lenguas. Según Krashen, la adquisición varía en los aprendientes dependiendo del nivel de su filtro afectivo. Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición de L2 tendrán un alto o fuerte filtro afectivo y procesarán menos input, por

consiguiente, los aprendientes que tienen actitudes más positivas tendrán un filtro bajo o débil y procesarán también más input.

La hipótesis del filtro puede explicarnos por qué es posible que un aprendiente obtenga una gran porción de input comprensible y se acerque al nivel del hablante nativo o por qué un aprendiente fosiliza, en el sentido de Selinker (1972).

Para Krashen los factores positivos de actitud producen dos efectos:

1. Facilitan el "intake" (la entrada de información a la que se está expuesto) para la adquisición de L2.
2. Permiten que el aprendiente esté listo para recibir este input, por lo que puede ser utilizado para la adquisición.

Además, en el presente estudio, se considera que una actitud positiva determina el uso de estrategias por parte del aprendiente.

Por esto es necesario escuchar y comprender una L2 para que la adquisición se lleve a cabo, pero no suficiente, el aprendiente debe "abrirse" a este input, es decir, debe tener una actitud positiva que le permita, más que comprender el mensaje, recibir otro tipo de información. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, un aprendiente con un bajo filtro afectivo podrá detectar la existencia de diferentes vocales nasales que existen en la lengua francesa y si es algo que le interesa, el aprendiente desarrollará un oído agudo ante este fenómeno, recibiendo más input (información) que un aprendiente con poco interés en la lengua.

Aprendientes con un alto o fuerte filtro afectivo adquirirán menos del lenguaje dirigido a ellos.

Los estudios empíricos de actitud y aptitud sostienen ciertas predicciones de gran interés para el presente estudio ya que nos hablan en sí de la relación afecto/cognición, entre estas predicciones dos de ellas son las siguientes:

1. La actitud y la aptitud son independientes ya que están relacionadas con partes muy diferentes de la performance del lenguaje y del modelo interno.
2. La aptitud se relaciona directamente con la habilidad del monitoreo. Garden et al. (1976) confirman que la aptitud se relaciona mucho más con las habilidades del salón de clase que con las habilidades comunicativas.

Según éstas predicciones hechas por Krashen, los sujetos del presente estudio poseen la aptitud necesaria para el aprendizaje de las vocales nasales al ser capaces de monitorearlas, pero no han tenido la actitud propicia para adquirirlas. Dos variables actitudinales que pueden aplicarse a nuestros sujetos que aprenden la lengua en el salón de clase son:

- **preguntar para aclarar** o preguntar a un profesor, poner mucho cuidado en la explicación adicional.
- **hablarse a sí mismo** o usar el control mental para asegurarse a sí mismo que la actividad de aprendizaje se llevó a cabo con éxito o para reducir la tensión que puede ocasionar una tarea.

Para terminar con las variables afectivas podemos resumir que el afecto comprende factores de índole diversa, entre estos factores los aplicables a nuestros sujetos serían: la motivación, la ansiedad, la autoimagen, la extroversión,

la permeabilidad del ego y la empatía. De estas variables, la ansiedad, la autoimagen y la extroversión se aplican al salón de clase.

Difícilmente medibles, estas variables afectivas son medidas en tres formas: mediante pruebas fisiológicas (presión sanguínea, pulso, etc.), mediante la observación de una conducta del sujeto y/o mediante el autoreporte de conductas del mismo sujeto.

3.3.5. MODELO PROPUESTO PARA LA ADQUISICION Y EL APRENDIZAJE DE LAS VOCALES NASALES FRANCESAS

A continuación presentamos el siguiente modelo que pretende dar una visión de los elementos que están presentes en el desarrollo fonológico de las vocales nasales francesas. Como podemos ver en la figura III, este desarrollo fonológico es la suma de **procesos fonológicos universales** y de **variables individuales**. Como hemos visto anteriormente el tema de procesos fonológicos universales es muy amplio, sin embargo podemos argumentar que existen procesos universales que son más pertinentes que otros en la adquisición de vocales nasales. Estos procesos importantes en nuestro caso se traducen, en orden de importancia, en:

- a) **procesos de transferencia**: los aprendientes utilizan o identifican las vocales orales del español como las nasales francesas correspondientes. Es muy difícil imaginar que este proceso pueda ser evitado en aprendientes adultos ya que existen producciones de vocales nasales que

tienen alto grado de dificultad para los hispanos tanto por su posición dentro de la palabra como por su similitud con el español. Un ejemplo podría ser la palabra *pantalon* donde la /ã/ será mucho más difícilmente discriminada que la /õ/ debido a su posición dentro de la palabra. Por otra parte como se expuso anteriormente, las vocales nasales se encuentran en un contexto consonántico bien definido y esto dificulta aún más su aprendizaje, especialmente el caso se dificulta en posición inicial: un aprendiente que se encuentra ante dos grafías ante sus ojos muy parecidas ej. *imitation* - *important* tendrá dificultades para comprender por qué la primera palabra contiene una vocal nasal en posición inicial de palabra y la segunda no.

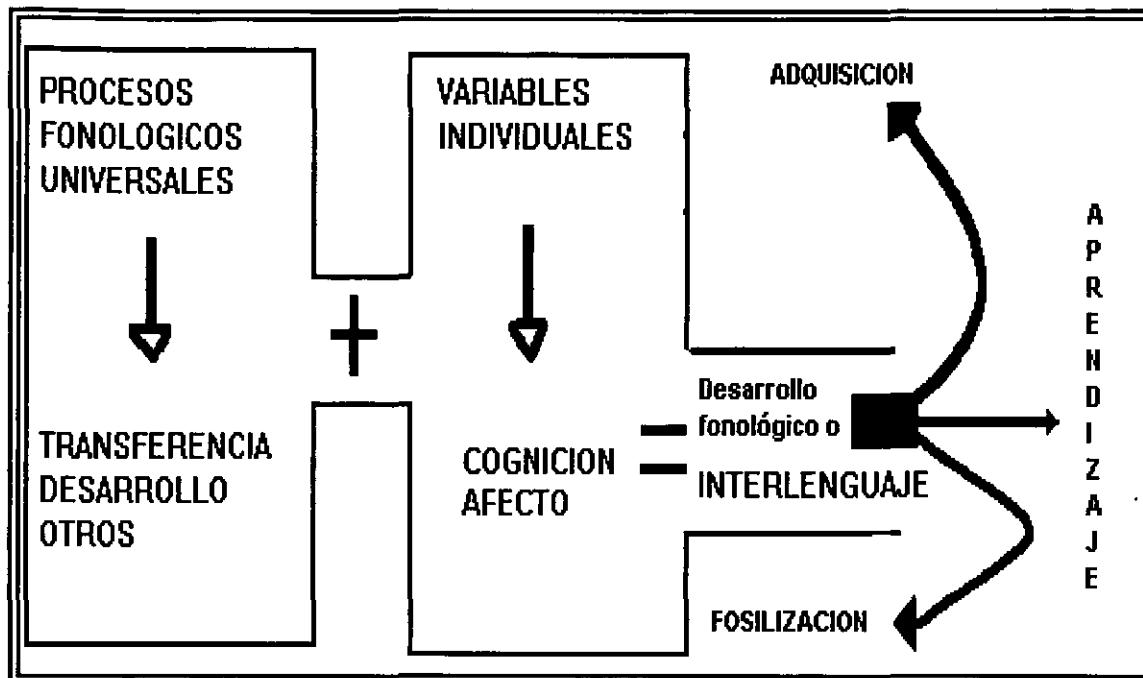
- b) **procesos de desarrollo:** se trata de procesos con altas probabilidades de aparición ya que siempre están interactuando con los procesos de transferencia, un ejemplo de este proceso lo constituyen aprendientes que producen las vocales nasales de manera errónea o hablantes que confunden los fonemas: /ã/ y /ẽ/, en muchos casos se trata de aprendientes que se acercan gradualmente al sonido de la L2.

Seguramente existen otros procesos que están presentes en el desarrollo fonológico de los sujetos de nuestro estudio, éstos pueden ser de diversa índole, unos son combinaciones de diversos procesos y son difíciles de clasificar, otros pueden ser representados como factores externos del lenguaje que tienen un origen social.

A estos procesos fonológicos se suman, o mejor dicho, estos procesos interactúan con **variables individuales cognoscitivas** -como lo son: la edad, la inteligencia, la aptitud y el estilo cognitivo de aprendizaje (dependientes e independientes de campo) dentro de estas variables cognoscitivas podemos mencionar a las *estrategias cognoscitivas de aprendizaje*, como son el auto monitoreo, la atención selectiva y la auto evaluación, el hablarse a sí mismo, el preguntar para aclarar, la atención directa, o la planeación; así como con **variables individuales afectivas**, como son: la motivación, la empatía, la autoimagen, la ansiedad, la extroversión y la permeabilidad del ego.

La interacción de estos procesos con estas variables individuales es diferente en cada aprendiente, por lo que el desarrollo fonológico que resulta, el interlenguaje, será diferente en cada sujeto. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias individuales, este interlenguaje sólo podrá conducir al aprendiente en tres direcciones bien definidas: al aprendizaje, a la adquisición o a la fosilización de las vocales nasales de francés como L2.

FIGURA III. Modelo propuesto para la adquisición y el aprendizaje de las vocales nasales francesas



El interlenguaje fonológico es el resultado de procesos fonológicos universales que se suman e interactúan con variables cognoscitivas y afectivas.

CAPITULO IV

E L E S T U D I O

Como se formula al inicio de este trabajo, (capítulo 1) las preguntas que orientan este estudio son: ¿Cómo desencadenar un proceso de adquisición de vocales nasales?, ¿qué circunstancias favorecen esta adquisición? ¿qué procesos subyacen a la adquisición-aprendizaje de las vocales nasales en francés LE? ¿qué variables cognoscitivas y afectivas influyen en estos procesos? ¿cuál es la importancia relativa de estas variables en el desarrollo del interlenguaje fonológico respecto a las vocales nasales?

Para dar respuesta a estas preguntas nuestro estudio se realizó en dos fases que describiremos a continuación detalladamente.

4.1.- Tipo de estudio

El presente estudio se considera de tipo cualitativo debido a que los datos más relevantes se obtuvieron mediante técnicas cualitativas como son el autoreporte y la retrospección. Y si bien es cierto que también se utilizaron técnicas cuantitativas en diferentes momentos (como para determinar la ocurrencia de errores en la selección de la población) éstas técnicas no tienen una importancia central en este estudio.

4.2.- Sujetos para el estudio

El estudio se realizó con aprendientes con 600 horas de FLE, toda la población del 5o nivel, el último de francés lengua extranjera del C.E.L.E. Esta población se compone de tres grupos, así teníamos el grupo A con 9

aprendientes, el grupo B con 17 y el grupo C con 7. El total de la población era de 33 sujetos.

El estudio se realizó con aprendientes avanzados por las siguientes razones:

- Si consideramos que estos aprendientes se encuentran en una etapa de desarrollo "avanzado", está implícito, como lo mencionan Dulay, Burt y Krashen (1982), "que ciertas características" de cada nivel son únicas e irreversibles, en este nivel los aprendientes ya han tenido el contacto con la L2 para haber podido adquirir o aprender los fonemas nasales que nos interesan.
- Los aprendientes han tenido, por lo menos, 480 horas (cuatro semestres) de instrucción formal y por lo tanto posibilidad de corrección (por parte del profesor) y/o de autocorrección.

4.3. Fases, procedimientos e instrumentos del estudio

4.3.1. Primera fase: selección de sujetos capaces de monitorear (Krashen 1981)

La primera selección de sujetos tuvo como objetivo seleccionar a los aprendientes capaces de monitorear las vocales nasales, es decir, capaces de realizar una tarea de imitación, ya que se consideró, en este estudio que los sujetos capaces de imitar eran capaces de monitorear. Aquí no se pretende argumentar que un aprendiente que imita un fonema conoce su regla de utilización, sin embargo para efectos de este estudio, lo importante era que los aprendientes pudieran producir las vocales nasales, ya sea por imitación o por monitoreo.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

La prueba permitía contar con las tres condiciones necesarias para el uso del monitor, según Krashen (1981). Estas condiciones fueron descritas detalladamente en el primer capítulo, se trata de: 1) conocer la regla: aquí se consideró que el sujeto no necesitaba la regla para imitar. 2) tener tiempo: el sujeto contó con el tiempo suficiente para escuchar y llevar a cabo la tarea. 3) querer hacerlo: antes de comenzar, se le sugirió al sujeto poner atención en la pronunciación e imitar lo mejor posible.

En esta primera fase participaron los 33 sujetos de los grupos estudiados.

4.3.1.1. El instrumento de “imitación”

Siguiendo la propuesta de Dulay, Burt y Krashen (1982), este instrumento tenía las siguientes características:

Objetivo: Seleccionar a los aprendientes que son capaces de monitorear las vocales nasales del francés : /ā/, / $\tilde{\epsilon}$ / y /ō/.

Foco: Formas lingüísticas -vocales nasales del francés-

Información sobre el instrumento: Test de fonética que mide una de las cuatro habilidades lingüísticas: el habla, específicamente la pronunciación de las vocales nasales del francés.

Tipo de test: Producción oral.

Técnica para la obtención de datos: Tarea de manipulación lingüística mediante imitación.

Tipo de estímulo: Lengua extranjera.

Medio figurativo: Grabación en audio

El instrumento pretende no alejarse, en la medida de lo posible, del habla natural, por ello los fonemas a medir no se presentan de manera aislada sino mediante frases (ver anexo). Para la elaboración del instrumento, las características de los tests de rendimiento (es decir tests cortos, sintéticos y con un grado medio de dificultad) fueron consideradas y de acuerdo a ello nueve frases cortas fueron elaboradas por el investigador y posteriormente grabadas por un hablante nativo. Cada frase contiene sólo una vocal nasal; las tres primeras frases contienen la vocal nasal [ã], cada una de ellas en diferente posición dentro de la palabra, de la misma manera las frases 4, 5 y 6 corresponden a la vocal nasal [ẽ] en sus tres posiciones y las frases 7, 8 y 9 a la vocal nasal [õ], así tenemos la siguiente relación.

◆ Frase	1	nasal / ã /	en posición inicial	(1a posición)
◆ "	2	" /ã /	" " intermedia	(2a posición)
◆ "	3	" /ã /	" " final	(3a posición)
◆ "	4	" /ẽ /	" " inicial	(1a posición)
◆ "	5	" /ẽ /	" " intermedia	(2a posición)
◆ "	6	" /ẽ /	" " final	(3a posición)
◆ "	7	" /õ /	" " inicial	(1a posición)
◆ "	8	" /õ /	" " intermedia	(2a posición)
◆ "	9	" /õ /	" " final	(3a posición)

(Ver corpus en la página siguiente)

Prueba de imitación para la primera selección de la población

Escucha las siguientes frases dos veces, comprende el significado y pon atención en la pronunciación. En una tercera ocasión repite cada frase después del modelo, pon atención en la pronunciación.

- 1.- Il faut toujours enseigner la vérité aux hommes.
- 2.- C'est la différence de prix qui m'a fait choisir.
- 3.- Ça me plaît énormément.
- 4.- C'est une fille incorrigible.
- 5.- Elle est jeune et mince.
- 6.- Il a l'esprit républicain et démocrate.
- 7.- Ça fait onze mois qu'il est parti.
- 8.- Le livre s'appelle " La guerre de mondes".
- 9.- C'est une des meilleures maisons à Paris

Si bien es cierto que según Malmberg (1976), en la secuencia de fonemas de la cadena hablada, el corte de unidades no se hace palabra por palabra, sino que esta secuencia queda delimitada por agrupamiento de sílabas, es decir, por grupos rítmicos, es importante que el corpus contenga la variedad de posiciones existente para cada vocal nasal, ya que, según Pick y López (1984), el contenido de un instrumento debe abarcar adecuadamente todos los aspectos importantes que estamos midiendo, es decir, un test es válido si mide todo lo que debe medir.

4.3.1.2. Validación y confiabilidad del instrumento de imitación

4.3.1.2.1. Validez de construcción y confiabilidad

Según Pick (1984), cuando hablamos de la validez de un instrumento nos referimos al grado en que la calificación o el resultado del instrumento realmente refleja lo que estamos midiendo. Por otro lado la confiabilidad podemos definirla como la estabilidad de los resultados, si un instrumento es confiable habrá poca variación en los resultados de diferentes aplicaciones del mismo instrumento.

En nuestro caso se trata de un test referido a normas preestablecidas, un test de criterio absoluto donde el individuo se compara con la norma preestablecida. Un test de criterio absoluto debe poder dividir al grupo en dos, en cuanto a su habilidad de tener o no la capacidad requerida.

El test de competencia o "proficiency" es generalmente sintético, global y corto, por ello que puede ser llamado también "synthèse de connaissance", "évaluation sommative" o de rendimiento ya que verifica la suma de conocimientos adquiridos en el pasado. Sin embargo, este tipo de test debe comprender todos los grados de dificultad, para ello se debe:

- Plantear la conducta que se pretende medir.

En el caso que nos ocupa se trata del monitoreo de las vocales nasales del francés.

- Considerar las formas bajo las cuales puede presentarse ésta conducta o fenómeno. En nuestro caso en posición inicial, intermedia y final de palabra.

4.3.1.2.2. Procedimiento para la validación y la confiabilidad:

4.3.1.2.2 .1. Aplicación inicial y experimental del instrumento para indagar:

Validez de contenido y de construcción.

Según Cronbach (1949) cuando validamos el contenido de un test debemos preguntarnos qué conceptos pueden ser usados para interpretar la actuación, para ello él sugiere el siguiente procedimiento: dar hipótesis que tomen en cuenta el significado de los resultados del test, estableciendo cómo se espera que difieran los puntajes altos de los bajos, o qué influencias se esperan que alteren los resultados. En el caso de nuestro test de imitación se espera que la mayoría de los sujetos sean capaces de monitorear las vocales nasales, el caso de aquellos que no lo hacen no es de interés para este estudio, ya que probablemente se debe a problemas de percepción de estos fonemas.

Por otra parte, según este mismo autor, la validez de contenido consiste en examinar los temas del test y las respuestas que se esperan, en comparar con una descripción total del universo que el test supone representar, es por ello que el investigador debe evaluar sólo un tipo de conducta para comparar las tareas del test con el contenido y la conducta que desea medir.

Cronbach señala que la *validez de construcción* se aplica principalmente a test que miden procesos mentales o rasgos de personalidad por lo tanto nuestro instrumento siendo de tipo mental requiere este tipo de validez, la cual, según Cronbach, debe abarcar tres aspectos:

a) *Proponer elementos de construcción para diseñar el test. Este diseño, según este autor, es un acto de imaginación basado en la observación o en el estudio lógico del test.*

b) *Derivar hipótesis que puedan probarse desde la teoría que rodea al constructo. Operación puramente lógica.*

La teoría que rodea al constructo de nuestro instrumento es la hipótesis del monitor de Krashen (1981). Según Krashen, el monitoreo puede efectuarse cuando tres condiciones son dadas, éstas como lo vimos anteriormente son: 1) Conocer la regla, 2) tener el tiempo para aplicar la regla y 3) tener la voluntad para hacerlo, es decir, poner atención a la forma. En el caso que nos concierne, la capacidad de monitorear será probada con este test de imitación ya que los aprendientes cuentan con las tres condiciones necesarias para el uso del monitor: 1) Si bien es cierto que no podemos determinar si nuestros sujetos conocen o no la regla para la utilización de nasales, esta condición no es relevante ya que para imitar los sujetos cuentan con el modelo de la grabación; y no necesitan conocer la regla; 2) los aprendientes tienen el tiempo para preparar su producción; 3) los sujetos tienen muchas posibilidades de enfocarse a la forma de la frase debido a que no tienen necesidad de pensar en el contenido de la frase ni en su construcción.

c) *Llevar a cabo un estudio empírico para probar una hipótesis tras otra.*

Este estudio empírico es representado en nuestro caso por la aplicación piloto del instrumento, procedimiento que se explicará más adelante.

De acuerdo con lo señalado por Cronbach, la **validez de construcción** se efectuó mediante la evaluación de las frases que componen al instrumento, la evaluación fue hecha por jueces expertos:

4.3.1.2.2. Selección de jueces

Los jueces seleccionados fueron profesores de francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras: tres hablantes nativos y tres hablantes no nativos. La selección de estos jueces se hizo de manera aleatoria, fueron jueces que estuvieron disponibles para participar en la evaluación.

4.3.1.2.2.3. Procedimiento de aplicación

1. Se pidió a los jueces que escribieran cada una de las frases que iban escuchando, las nueve frases del corpus de repetición. La grabación fue escuchada una sola vez.
2. Los jueces recibieron el corpus de repetición por escrito y se les pidió que evaluaran la pronunciación y la comprensión de la grabación. Para la pronunciación se les pidió que subrayaran las palabras o las "letras" donde la pronunciación no fuera clara. Para la comprensión se les pidió que calificaran cada una de las frases utilizando la siguiente escala: La frase estaba: A. Muy clara, B. Clara, C. Difícil de comprender, D. Incomprensible.

4.3.1.2.3. Resultados de la validez de construcción.

En la primera tarea, todos los jueces fueron capaces de escribir correctamente todas las frases del corpus. En la segunda parte, en la evaluación de la

pronunciación, los tres jueces hablantes nativos y uno de los no nativos coincidieron en la evaluación de la segunda frase del corpus subrayando una de las palabras para indicarla como "no clara" (jueces No. 1, 4, 5 y 6). Sin embargo, cabe señalar, que esta palabra indicada por los jueces como "no clara", no contiene ninguna vocal nasal y por consiguiente, no forma parte del corpus a evaluar.

- "2. C'est la différence de prix qui m'a fait choisir"

En la frase No. cuatro, dos jueces no nativos coincidieron en la evaluación de la frase al subrayar una palabra como "no clara".

- "4.C'est une fille incorrigible"

De la misma manera, los dos mismos jueces no nativos coincidieron en la frase No. ocho de la siguiente manera:

- 8. "Le livre s'appelle la guerre des mondes"

En la evaluación de la comprensión, los jueces no nativos (jueces No. 1, 2 y 3) coincidieron en evaluar la mayoría de las frases como "muy claras" (juez no. uno: frases 1, 5, 6, 7 y 9; juez dos: frases 1, 2 y 5; juez no. tres: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9) y el resto de ellas como "claras", con excepción del juez no. dos que calificó la frase No. seis como "Difícil de comprender".

Por otra parte, los jueces nativos calificaron mayor número de frases, que los jueces no nativos, como "Muy claras" (juez no. cuatro frases:1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9; juez no. cinco todas las frases y el juez no. seis frases: 3, 5,), el resto de las

frases como "Claras" y solamente uno de los jueces calificó la frase No. dos como "Difícil de comprender"

Al terminar la evaluación de las frases se les pidió a los jueces que hicieran las observaciones pertinentes en el caso necesario pero ninguna observación fue hecha por ninguno de ellos.

4.3.1.2.4. Conclusiones sobre la validez de construcción

De acuerdo al análisis de los resultados, el test de imitación tiene validez de construcción, ya que ningún juez experto señaló como problemáticos los fonemas que se estaban midiendo. En la evaluación de la frase número dos fue donde hubo una observación significativa, debido a que fue hecha por cuatro jueces, sin embargo esta observación no se relaciona con el corpus que se está midiendo y a pesar de ésta la frase número dos fue comprendida y escrita correctamente por todos los jueces.

La única vocal nasal que fue señalada por dos jueces como "no clara" fue la de la frase cuatro, que sin embargo fue también comprendida y escrita correctamente por ellos. (Frase 4: "C'est une fille incorrigible")

A pesar de las observaciones que se acaban de mencionar y de tres más que no fueron sistemáticas, debido a que fueron señaladas sólo por un juez, el test de imitación se dejó sin modificaciones para la aplicación experimental.

4.3.1.3. Aplicación piloto del instrumento

4.3.1.3.1. Selección de la población para la muestra piloto

Para la selección de sujetos se optó por un muestreo estratificado, en donde según Pick y López (1984) la población se divide en estratos o categorías, éstas pueden ser encontradas "naturalmente" en estratos, tal es el caso de los grados escolares de una escuela, colonias, etc. De esta manera, a partir de las subdivisiones ya existentes: tres grupos de 6o semestre del C.E.L.E., se escogió uno al azar, el grupo B y los otros dos se reservaron para la muestra definitiva.

4.3.1.3.2. Utilización del instrumento en la muestra piloto

El corpus de repetición, que había sido previamente grabado por un hablante nativo, se aplicó en el laboratorio de alumnos. Los sujetos escucharon las frases dos ocasiones, en las cuales sólo se les pidió que escucharan con atención, comprendieran su significado y se fijaran en la pronunciación. En una tercera ocasión, los aprendientes escucharon las frases, las repitieron y grabaron, una por una, inmediatamente después de haber escuchado el modelo.

Finalmente el grupo con el que se piloteó el instrumento fue incluido en la muestra del estudio y participó en todas las etapas siguientes, esto se hizo debido a que el instrumento no tuvo que sufrir modificaciones como resultado del piloteo.

4.3.1.3.3. Resultados de la muestra piloto

El grupo electo al azar abarcaba 17 sujetos, 15 de ellos fueron capaces de imitar y 2 no lo hicieron. Esto indicó que el instrumento si era capaz de dividir a la población en dos como se esperaba, y que por lo tanto si podía ser aplicado a la

muestra del estudio. Además, como se había hipotetizado anteriormente, la mayoría de sujetos en este nivel de escolaridad había sido capaz de monitorear las vocales nasales del francés.

4.3.1.4. Utilización del instrumento

El procedimiento de aplicación para los grupos A y C fue exactamente el mismo que para el grupo B durante la aplicación piloto, el instrumento se aplicó en diferente momento en los grupos A y C, de acuerdo al horario de clase, como sucedió con el grupo B.

4.3.1.5. Evaluación de la imitación

El test de imitación contiene 9 fonemas nasales. Para efectos de la evaluación, a cada producción correcta de estos fonemas se le asignó un valor de 2 puntos, por lo que el valor total del test fue de 18 puntos.

Para la evaluación de la imitación, se decidió arbitrariamente que los aprendientes que tuvieran 10 o más puntos fueran considerados como capaces de monitorear, así aquellos que obtuvieron 9 o menos puntos fueron considerados incapaces de hacerlo.

La evaluación de la imitación se hizo con la ayuda del siguiente formato u hoja de registro:

0 = No hubo nasalización
 1 = Nasalización parcial
 o errónea
 2 = Nasalización correcta

Sujeto No. _____

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

Monitorea Sí No

Para efectos de este estudio, se consideró que los sujetos capaces de imitar eran capaces de monitorear, ya que la prueba permitía contar con las tres condiciones necesarias para el uso del monitor, expuestas anteriormente según el modelo de Krashen (1981) y que son: tener tiempo para la utilización del monitor, conocer la regla para aplicarla en el momento en que se monitorea y querer llevar a cabo este monitoreo.

4.3.1.6. Resultados de la imitación

Los resultados indican que la mayoría de aprendientes avanzados de francés LE es capaz de monitorear las vocales nasales del francés, este 82% de la población es el que nos interesa para realizar la segunda selección de sujetos.

(Ver gráfica de resultados pag. 101)

4.3.2. 2a fase: Selección de sujetos que no usan las vocales nasales en la producción libre

La segunda selección de sujetos tenía como objetivo seleccionar a los aprendientes que no utilizaban las vocales nasales en la expresión libre, pero que sin embargo habían sido capaces de monitorearlas al poder imitarlas (prueba de imitación). De la población seleccionada anteriormente, 27 sujetos (82% de la población total), se midió la producción libre de 19 sujetos, debido a que los demás abandonaron el estudio.

4.3.2.1. El instrumento de producción libre

A continuación se describe el instrumento de producción libre en la siguiente tabla:

Tabla III . Descripción del instrumento de producción libre

Tipo de test	Producción oral. Test de rendimiento o de competencia después de la enseñanza.
Objetivo	Seleccionar a los aprendientes que no utilizan las vocales nasales en la expresión libre.
Foco	Formas lingüísticas, vocales nasales del francés: [ã], [œ̃] y [õ].
Información sobre el instrumento	Test de fonética que mide una de las cuatro habilidades de la lengua: el habla, específicamente, la pronunciación de las vocales nasales en la expresión libre.
Técnica de medida	Expresión libre.
Técnica de obtención de datos	Habla, tarea de comunicación estructurada.
Tipo de estímulo	Francés lengua extranjera
Medio figurativo	Grabación en audio

4.3.2.2. Descripción del instrumento

El instrumento para obtener las vocales nasales en la expresión libre consistió en dos fichas de información con dibujos y números que ayudaban a los sujetos a hacer la descripción física de un personaje, los sujetos del estudio podían relacionar dibujos para proporcionar información acerca del personaje, podían hablar de sus actividades, así como de sus gustos personales.

Las fichas de información fueron diseñadas sin poner en evidencia la grafía de las vocales nasales, esto se hizo con la intención de que la producción de éstas vocales fuera libre de toda influencia gráfica. Por otra parte el diseño de estas fichas pudo determinar, en buena medida, la utilización de palabras claves que los sujetos produjeron, es decir, las imágenes obligaban al sujeto a utilizar ciertas palabras que contenían vocales nasales.

El corpus de producción libre contenía un total de 40 vocales nasales:

14 fonemas / ā /

14 " / ẽ /

12 " / õ /

Cada una de las vocales nasales aparecía en sus tres posiciones dentro de la palabra:

(1) Posición inicial

(2) posición intermedia

(3) posición final

4.3.2.3. Validación y confiabilidad del instrumento de expresión libre

Una aplicación piloto fue efectuada con el fin de probar el instrumento que se aplicaría a la muestra seleccionada del 5o nivel. Tres aprendientes de nivel avanzado de francés lengua extranjera fueron seleccionados al azar por el investigador y posteriormente entrevistados por éste en una cabina de sonido. El instrumento funcionó con éxito en un 85%, seis de las 40 vocales previstas en el corpus no fueron producidas, es por ello que se efectuaron pequeñas modificaciones en las fichas de información, se aumentó información visual (dibujos) sobre las vocales que no fueron producidas en la muestra piloto. (Instrumento de expresión libre, ver anexo I)

4.3.2.4. Utilización del instrumento de producción libre

Se realizaron entrevistas individuales que fueron grabadas en una cabina de sonido. El sujeto hizo la descripción del personaje con la ayuda de las fichas de información. El tiempo de duración de cada entrevista fue de tres minutos.

4.3.2.5. Evaluación de la producción libre

Para determinar el grado de desarrollo de la adquisición, se tomó en cuenta el número de errores en la producción. Por errores se entiende aquí *errores de competencia*, por ejemplo cuando el sujeto produjo una vocal oral en lugar de una nasal; *desviaciones de la norma*, por ejemplo cuando la producción era sólo parcialmente nasalizada, o cuando el sujeto producía una [ã] en lugar de una

[\tilde{e}]; y *errores sistemáticos*, cuando el sujeto reincidía en determinada producción errónea.

El test de expresión libre contiene 40 vocales nasales, la producción de cada una de éstas es de 2 puntos, el valor total de test es de 80 puntos. Cuando el sujeto obtuvo 40 puntos o menos se consideró arbitrariamente que no utilizaba las vocales nasales, cuando obtuvo 41 o más se consideró que sí las utilizaba.

Con la ayuda del siguiente formato, se procedió a la identificación de errores.

TABLA III. Formato para la identificación de errores
en la prueba de producción libre

0 = No hubo nasalización

1 = Nasalización parcial o errónea

Sujeto N° _____

2 = Nasalización correcta

<i>/ã/</i>	0	1	2	<i>/ɛ̃/</i>	1	2	3	<i>/õ/</i>	1	2	3
Française				Vingt				onze			
Ans				Un				blonde			
Janvier				Vingt				longs			
Cent				Un				marron			
Soixante				Italien				marron			
Anglais				Infirmière				pantalon			
Blanc				Mince				poissons			
Orange				Lapin				jambon			
Éléphants				Chiens				natation			
Oranges				Vin				Japon			
Jambon				Raisins				montre			
Angleterre				Peinture				onze			
Vendredi				Lundi							
Dimanche				Cinq							
TOTAL											

Adquirió = SI NO

4.3.2.6. Resultados de la producción libre

El 74% de la población, casi 3/4 partes, aún no ha adquirido las vocales nasales para utilizarlas en la expresión libre, sin embargo estos sujetos son capaces de monitorearlas cuando tienen las condiciones necesarias para hacerlo. (Ver gráfica de resultados pag. 103)

4.3.3. 3a fase: Reporte Verbal

En esta fase del estudio se utilizaron dos técnicas cualitativas, la primera denominada "auto reporte" y la segunda "auto observación" siguiendo la clasificación de reporte verbal que propone Cohen (1987), quien distingue entre:

- a) Auto reporte: Generalizaciones que hace el aprendiente sobre su aprendizaje. Aquí el aprendiente se refiere a lo que hace para aprender, sin embargo estas afirmaciones se basan generalmente en creencias o conceptos que los aprendientes tienen acerca de la manera en que se aprende una lengua y frecuentemente sus afirmaciones no están basadas en la observación de algún evento específico.

- b) Auto observación: Análisis introspectivo o retrospectivo de un evento específico. Se trata de la inspección de conductas específicas del lenguaje. Si la información está en la memoria a corto plazo hablamos de

introspección, pero si la información se obtiene después del evento hablaremos de retrospección.

Según Cohen a través del reporte verbal se puede obtener información acerca de los procesos del aprendiente, sólo que esta información nos habla únicamente de las estrategias conscientes que el aprendiente utiliza en sus esfuerzos por perfeccionar una lengua.

4.3.3.1. Reporte Verbal: Técnica del autoreporte

El objetivo de esta técnica en el estudio fue recolectar los datos sobre el aprendizaje del FLE y que estos datos sirvieran a la vez para la retrospección, es decir, que los aprendientes pudieran escuchar su propia producción oral para reflexionar acerca de los procesos y las estrategias conscientes que utilizan en un evento de producción libre. Un segundo objetivo fue elicitarse variables afectivas al generalizar sobre las experiencias y motivaciones en el aprendizaje de la L2

4.3.3.1.1. Descripción de la técnica

Técnica de medida: Expresión libre

Técnica de obtención de datos: Entrevista oral en FLE

Medio figurativo: Grabación en audio

4.3.3.1.2. Guía de la entrevista para el autoreporte

Entrevista de expresión libre en francés lengua extranjera mediante preguntas abiertas como las sugeridas en la siguiente guía:

- Parle-moi de ton expérience au C.E.L.E.

- Pourquoi est-ce que tu étudies le français?
- Tu as toujours étudié le français au C.E.L.E.?
- Tu crois qu'un jour tu vas utiliser ton français pour quelque chose de spécial?
- Qu'est ce que tu penses de la méthode d'enseignement du C.E.L.E.?

4.3.3.1.3. Desarrollo de la entrevista: auto reporte

Las entrevistas se llevaron a cabo durante la hora de clase de los sujetos, éstas tuvieron una duración promedio de 5 minutos. Desde el comienzo de la entrevista se utilizaron dos aparatos que grabaron la entrevista simultáneamente, es decir se realizaron dos grabaciones simultáneas, esto se hizo así debido a que para la segunda parte de la entrevista se detendría una grabación para ser escuchada y comentada por el aprendiente y el segundo aparato grabaría las dos partes de la entrevista.

Los aprendientes hablaron libremente de sus experiencias y motivaciones en el aprendizaje de L2.

4.3.3.2. Reporte verbal, 2a parte: Técnica de auto observación

Objetivo: Obtener procesos mentales que nos ayuden a comprender la

adquisición-aprendizaje de las vocales nasales del francés.

Específicamente nos interesa saber qué es lo que sucede cuando el hablante no nativo está inmerso en una situación de expresión libre y debe producir las vocales nasales.

4.3.3.2.1. Descripción de la técnica de auto observación

Técnica: Reporte verbal mediante la auto observación

La colección de datos se realizó mediante una aplicación informal (fuera del salón de clases) y fue llevada a cabo por un colector de información externo (investigador).

Tomando en cuenta la clasificación de Cohen, descrita anteriormente, la técnica utilizada puede denominarse de auto observación retrospectiva.

La auto observación de procesos mentales, es como lo señalan Cohen y Hosenfeld (1981) un método de investigación aceptable, siempre y cuando podamos identificar sistemáticamente las condiciones bajo las cuales es llevado a cabo, es decir: las condiciones del instrumento, del muestreo, del procedimiento de la colección de datos y del análisis de datos.

4.3.3.2.2. Descripción del procedimiento

Formato de obtención de datos: Estímulo externo presentado oralmente en una entrevista en L1 mediante preguntas fijas y abiertas.

Formato de respuesta: Oral, grabación en L1.

Preguntas de tipo:

- Escucha cómo pronunciaste "x" (palabra en francés), ¿cómo sientes la pronunciación normal o hay algo raro?
- ¿Normal?: ¿Por qué? ¿cómo debe pronunciarse?
- ¿Oyes una diferencia entre "x" y "y"? (Si es sí) cuál es la diferencia?

- Incorrecta: ¿Por qué cómo debería ser?, ¿qué es lo que está pasando?
- ¿Cómo podrías lograr utilizar las vocales nasales en una conversación normal?
- ¿Por qué crees que a veces pronuncias x sonido y a veces no, por qué varía?
- Tienes muchas dudas en cuanto a la pronunciación?
- ¿Cómo pronuncias esta palabra?
- ¿Por qué crees que en la prueba de imitación fuiste capaz de pronunciar estos sonidos?
- ¿Si tuvieras que evaluar tu pronunciación, cómo la evaluarías?
- ¿Crees que eres capaz de imitar la mayoría de sonidos (fonemas) del francés?
- Generalmente, cuando vas a hablar, ¿piensas en la pronunciación?
- ¿Te diste cuenta cuando cometiste X error, generalmente te das cuenta de tus errores de pronunciación?

4.3.3.2.3. Aplicación piloto del instrumento de reporte verbal

Dos aprendientes de último nivel de francés del C.E.L.E. fueron entrevistados con el fin de probar el desarrollo de las entrevistas, así como para practicar el procedimiento de grabación y detectar alguna posible falla. En esta prueba las dos entrevistas se desarrollaron sin contratiempo alguno y con resultados óptimos, sin embargo el investigador pudo darse cuenta de que era necesario intervenir menos y dejar hablar más al entrevistado.

4.3.3.2.4. Procedimiento de colección de datos

Para llevar a cabo un reporte verbal retrospectivo sobre una actividad específica se necesita coleccionar primeramente los datos para la retrospección. En esta segunda parte del reporte verbal ya se contaba con los datos de la entrevista realizada en francés, por lo que se prosiguió a escuchar esa primera parte para que los sujetos pudieran escucharse para después auto observarse. Una vez que los sujetos escucharon sus grabaciones se les pidió que opinaran sobre su pronunciación, posteriormente se les hicieron las preguntas antes mencionadas para esta segunda fase de retrospección. Las entrevistas, como ya se mencionó fueron individuales y fueron grabadas en su totalidad, éstas tuvieron una duración promedio de 6 minutos.

4.3.3.2.5. Análisis de datos

Frecuentemente, los datos en la auto observación reflejan un análisis limitado y la abstracción puede parecer descuidada y desorganizada, es por ello que el investigador debe dar sentido a los datos, de acuerdo a un sistema de análisis, este sistema de clasificación puede analizar las respuestas en términos de una o más categorías.

Tomando en consideración lo anterior, para este estudio se propone dividir las variables obtenidas en el reporte verbal en dos categorías dependiendo de su origen, así tendremos: variables cognoscitivas y variables afectivas separadamente. Y si bien es cierto que la primera parte del reporte verbal se centra en la obtención de variables afectivas, al cuestionar a los sujetos sobre sus

motivaciones y experiencias en el aprendizaje de francés, la segunda parte favorece la obtención de variables cognoscitivas al pedir a los sujetos que analicen ciertas conductas específicas del lenguaje.

CAPITULO V

R E S U L T A D O S

En el presente capítulo se presentan las tablas y gráficas de resultados correspondientes a cada una de las fases del estudio con el fin de organizar los datos en categorías que sirvan posteriormente a realizar un análisis. El sistema de clasificación será analizado en el siguiente capítulo. Lo más importante de este capítulo es cómo se categoriza la información obtenida anteriormente, es decir, cómo se da sentido a los datos de acuerdo a un sistema de análisis, recordemos que como lo menciona Cohen y Hosenfeld (1987), un sistema de clasificación puede analizar las respuestas en término de una o más categorías.

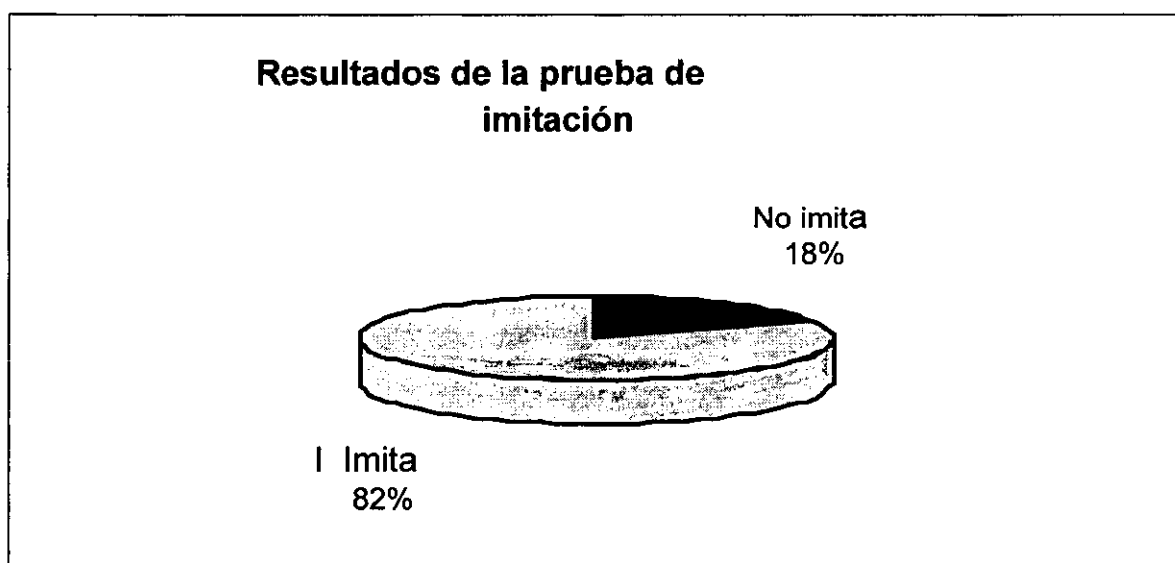
5.1. 1a fase: Prueba de imitación

TABLA V. Resultados de la prueba de imitación

Prueba de imitación			
Gpo	total	No imitan	sí imitan
A	9 = 27%	3 = 9%	6 = 18%
B	17 = 52%	2 = 6%	15 = 46%
C	7 = 21%	1 = 3%	6 = 18%
Totales	33=100%	6=18%	27=82% Población seleccionada

Los resultados de la primera selección nos muestran que la mayoría de aprendientes de nivel avanzado de FLE es capaz de monitorear las vocales nasales, de este 82% de la población que sí monitorea, es decir, de los 27 sujetos que monitorearon 8 abandonaron el estudio, por lo que la segunda prueba se aplicó sólo a 19 de éstos.

Gráfica I. Resultados de la prueba de imitación



El color azul corresponde a la población seleccionada para el estudio

5.2. 2a fase: Prueba de expresión libre

TABLA VI. Resultados de la prueba de producción libre

Resultados de la prueba de producción libre			
Grupo	total de la población para la 2ª fase	Sí produce las vocales nasales	No produce las vocales nasales
A	4 = 24.5%	1 = 5.2%	3 = 15.7%
B	11 = 51.0%	2 = 10.4%	9 = 47.9%
C	4 = 24.5%	2 = 10.4%	2 = 10.4%
Totales	19=100%	5=26%	14=74% Población seleccionada

Gráfica II. Resultados de la prueba de producción libre

El color azul corresponde a la población seleccionada para el estudio



De esta población seleccionada, 14 sujetos que no produjeron las vocales nasales en la expresión libre, se tomó otro subgrupo, 12 sujetos para llevar a cabo el estudio retrospectivo mediante un evento de producción libre, esto se hizo debido a que 2 aprendientes abandonaron el estudio en esta etapa.

A continuación se presentan los resultados del auto reporte y la auto observación.

Es necesario señalar que las categorías propuestas para presentar los resultados surgieron de la observación detallada de los datos proporcionados por los sujetos de estudio. De esta manera, en el momento de clasificar los datos, se retomaron conceptos ya estudiados en los marcos teóricos y se introdujeron algunas variables mencionadas por los sujetos que no habían sido tratadas con anterioridad en este estudio.

El término variable es usado en este estudio para referirnos a los elementos o parámetros flexibles presentes en un punto preciso del interlenguaje fonológico de los sujetos del estudio. Así dentro de esta categoría podemos encontrar procesos cognoscitivos, estrategias, actitudes y aptitudes.

5.3. Resultados del Auto reporte y de la Auto observación

5.3.1 Variables cognoscitivas

TABLA VI. Variables cognoscitivas obtenidas en la retrospectión

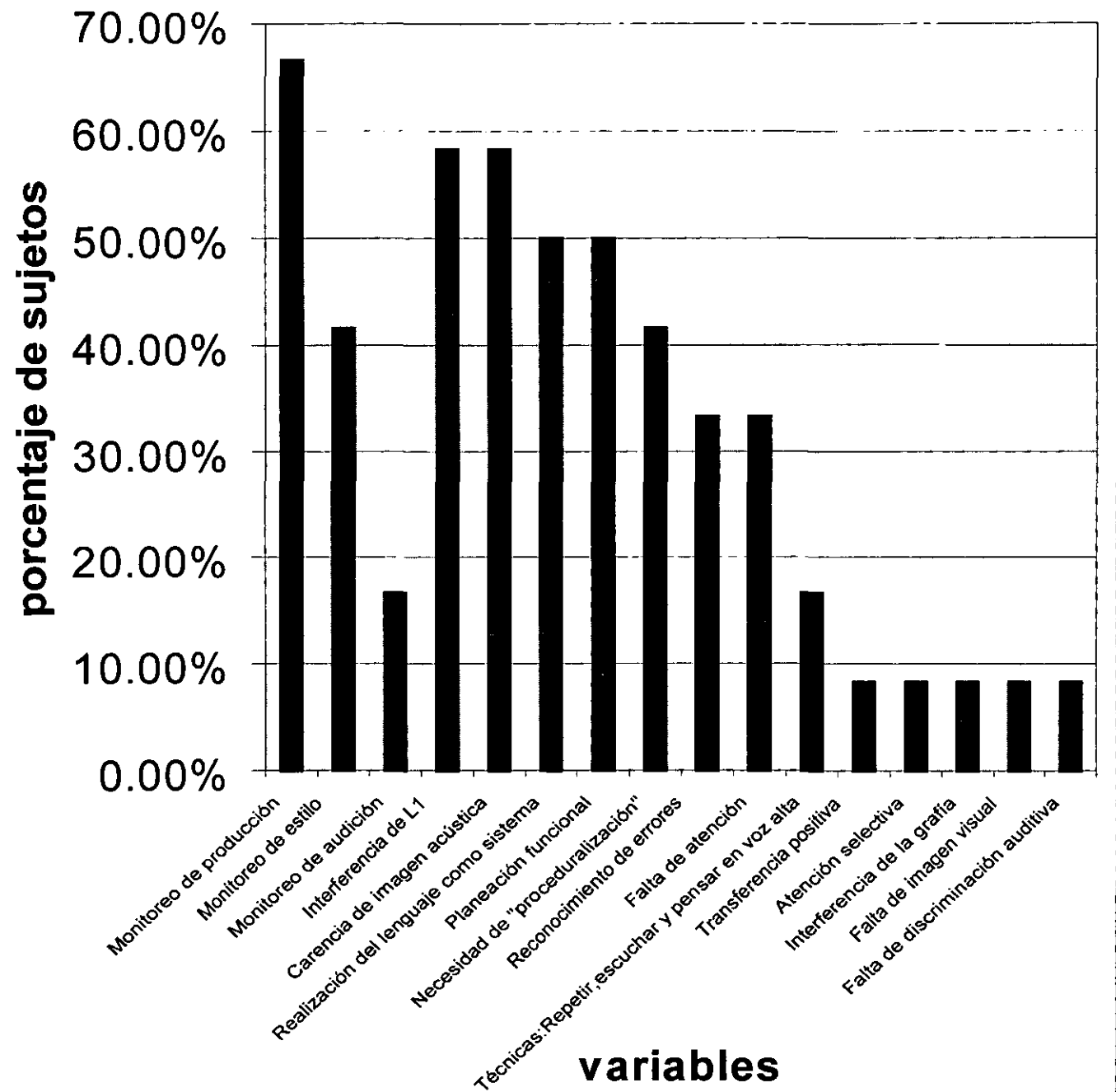
Variables cognoscitivas	
	Sujetos y porcentajes
Monitoreo:*	
De producción	1 2 5 6 8 9 11 12 66.6%
de estilo	3 4 5 10 11 41.6%
de audición	5 8 16.6%
Interferencia de L1	1 2 3 4 8 9 12 58.3%
Carencia de imagen acústica	1 2 4 5 6 11 12 58.3%
Realización del lenguaje como sistema (comparaciones entre la L1 y la L2)	1 3 4 8 9 12 50.0%
Planeación funcional	1 2 4 6 7 8 50.0%
Necesidad de "proceduralización" **	1 4 5 6 9 41.6%
Reconocimiento de errores	1 4 6 11 33.3%
Falta de atención	1 3 4 9 33.3%
Técnicas: Repetir después del modelo, escuchar con atención y pensar en voz alta	8 11 16.6%
Transferencia positiva	4 8.3%
Atención selectiva	6 8.3%
Interferencia de la grafía	2 8.3%
Falta de imagen visual	6 8.3%
Falta de discriminación auditiva	9 8.3%

16 variables cognoscitivas
obtenidas en un total de 56
ocasiones.

* Monitoreo de producción: Durante la producción de las vocales nasales.
Monitoreo de audición: Usar nuestro "buen oído" para tomar decisiones.
Monitoreo de estilo: Checar, verificar o corregir la producción, basándose en un estilo interno

**El término "proceduralizar" es retomado de O'Malley et al (1990) y significa que el procedimiento se vuelve automático y no hay necesidad de recurrir a las reglas para generar el lenguaje

Variables cognoscitivas adquiridas observadas en el Auto reporte y la Auto observación



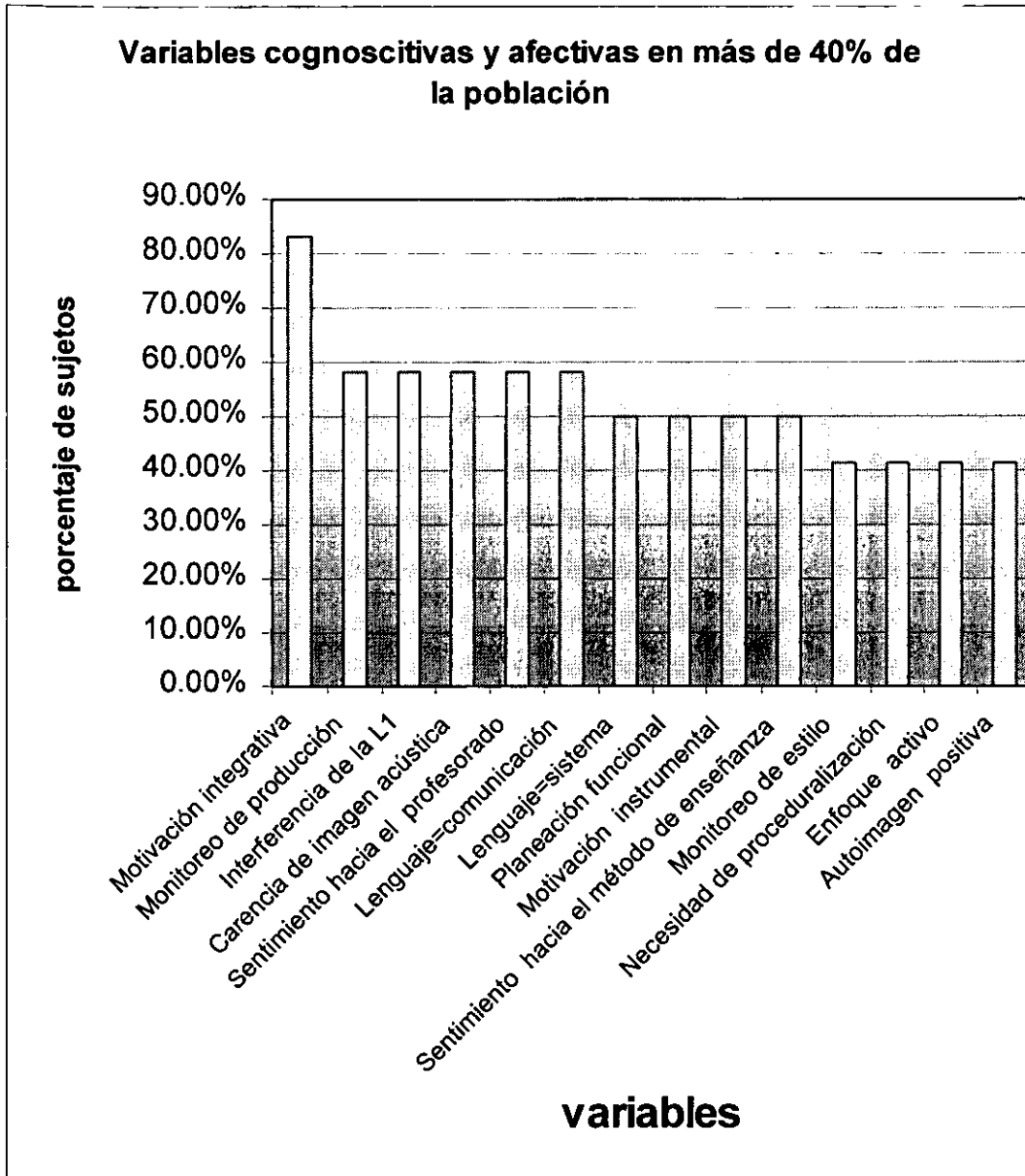
Gráfica III. Variables cognoscitivas observadas en el Autoreporte y la Auto observación

TABLA VIII. Variables afectivas obtenidas en la retrospectión

Variables afectivas								y			
	Sujetos porcentajes										
Orientación integrativa	1	2	3	5	7	8	9	10	11	12	83.3%
Actitud hacia el profesorado	1	2	6	7	9	10	11				58.3%
Realización del lenguaje con un significado de comunicación e interacción	1	2	3	4	9	11	12				58.3%
Motivación instrumental	2	3	6	7	8	12					50.0%
Actitud hacia el método de enseñanza	5	9	8	10	11	12					50.0%
Enfoque activo	1	2	3	4	11						41.6%
Autoimagen:											
Positiva	3	4	6	10	11						41.6%
Negativa.	7	8	12								25.0%
Regular	2	5									16.6%
Falta de atención	1	3	4	9							33.3%
Sentimiento negativo hacia el monitoreo	1	2	5	9							33.3%
Sentimiento positivo hacia el monitoreo	4	5	6								25.0%
Hablarse a sí mismo	3	7	12								25.0%
Precipitación	3	8	9								25.0%
Práctica	2	4	5								25.0%
Necesidad de practicar la producción oral	1	6	10								25.0%
Necesidad de feedback	4	6									16.6%
Motivación	1	6									16.6%
Ansiedad	8	10									16.6%
Confianza en sí mismo	1	2									16.6%
Falta de empatía	3	12									16.6%
Falta de disciplina	1										8.3%
Necesidad de más input	4										8.3%

21 variables afectivas mencionadas en un total de 89 ocasiones

GRAFICA VI. Variables cognoscitivas y afectivas en más del 40% de la población



CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como podremos ver en este capítulo, no existe una gran diferencia numérica entre las variables cognoscitivas y afectivas que reportaron los aprendientes de este estudio al hablar sobre su proceso de adquisición-aprendizaje de las vocales nasales, esto nos sugiere pensar que la cognición y el afecto van unidos y que no es sino la armonía de ambos lo que conduce a la adquisición/aprendizaje.

Como argumenta Goleman (2000), aunque un CI (coeficiente intelectual) elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional. Por inteligencia emocional Goleman entiende un conjunto de habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir a las decepciones; evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas; ser persistente y desarrollar el autodomínio, entre otras.

Retomando las preguntas de las que partimos al inicio de este estudio, ¿qué es lo que dificulta la adquisición/aprendizaje de las vocales nasales en nuestros aprendientes? Aquí tendríamos que diferenciar entre adquisición y aprendizaje para contestar, si nos preguntamos ¿qué es lo que dificulta el aprendizaje? podemos argumentar que los aprendientes se encuentran en una etapa temprana de su interlenguaje, donde el monitoreo de las vocales nasales

sería "un lujo de detalles", estos aprendientes privilegian la comunicación y su atención se centra en la transmisión del mensaje, utilizan básicamente una planeación funcional. En esta etapa los procesos de transferencia son muy comunes. Muy probablemente con una mayor práctica del idioma, estos sujetos podrían ocuparse de monitorear aspectos fonológicos, pero en el punto de interlenguaje en el que se encuentran, no tienen tiempo suficiente para hacerlo.

Ahora, si nos preguntamos ¿qué es lo que dificulta la adquisición de estos fonemas?, la respuesta parece más delicada, ¿por qué hay aprendientes que ya han adquirido las vocales nasales en este punto del interlenguaje? Podemos argumentar que estos aprendientes, que son una minoría, han desarrollado estrategias, como las que se mencionaron anteriormente en el caso del aprendiente exitoso. El uso de estas estrategias le ha permitido percibir nuevos sonidos, tal vez llevar a cabo una proceduralización consciente. Aquí el afecto es fundamental ya que una situación afectiva positiva es el móvil de la motivación, si los aprendientes tienen condiciones de afecto óptimas, no les importará hacer el ridículo, tendrán confianza en sí mismos y aprovecharán al máximo el input. Goleman explica que la motivación es ordenar las emociones al servicio de un objetivo y que es esencial para prestar atención, para la automotivación, el autodominio (postergar la gratificación y contener la impulsividad, que sirve de base para toda clase de logros.), y la autoeficacia (la conciencia de que uno tiene dominio sobre los acontecimientos de su vida y puede aceptar los desafíos como se presentan. Esta actitud hace que la gente tenga más probabilidades de utilizar de manera óptima sus habilidades, o que haga lo necesario para desarrollarlas) y para la creatividad.

Sería importante señalar que el uso de estrategias no debe de ser una responsabilidad exclusiva del aprendiente. El profesor juega un papel fundamental como facilitador del aprendizaje, éste debe motivar e incluso enseñar al aprendiente a usar estrategias para perfeccionar la pronunciación de la L2.

Una propuesta, que al parecer surge como una necesidad pedagógica, es enseñar a los aprendientes a usar estrategias de aprendizaje, incluirlas en el programa del curso. Podrían planearse actividades donde los aprendientes tuviesen que utilizar estrategias específicas.

Existen habilidades emocionales que constituyen la base esencial de todo aprendizaje, éstas son enumeradas por Goleman, y sería bueno desarrollarlas en los aprendientes, éstas son las siguientes:

- 1) Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la sensación y el mundo.
- 2) Curiosidad La sensación de descubrir cosas es algo positivo y conduce al placer.
- 3) Intencionalidad. El deseo y la capacidad de producir impacto, y de actuar al respecto con persistencia. Esto está relacionado con una sensación de competencia, de ser eficaz.
- 4) Autocontrol. La capacidad de modular y dominar las propias acciones de maneras apropiadas. Una sensación de control interno.
- 5) Relación. La capacidad de comprometerse con otros.
- 6) Capacidad de comunicación. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás.

7) Cooperatividad. La capacidad de equilibrar las propias necesidades con la de los demás en una actividad grupal.

Goleman argumenta, que como se ha desarrollado en la práctica, la teoría de la inteligencia múltiple ha evolucionado, centrándose más en la metacognición, es decir, en la conciencia de los procesos mentales propios.

En cuanto a las variables que podrían favorecer la adquisición de vocales nasales, ¿qué dicen estos aprendientes.? El auto reporte mostró que podemos hablar de catorce variables que aparecen sistemáticamente en nuestro grupo de estudio: siete variables cognoscitivas y siete variables afectivas que fueron mencionadas por más del 40% de la población total del estudio.

Antes de comenzar, es necesario recordar que cuando hablamos de "variables" cognoscitivas o afectivas nos referimos a un término al que pueden atribuírsele diferentes valores o elementos (procesos, estrategias, actitudes y aptitudes) pero del cual depende un sistema o en nuestro caso un estado o circunstancia, un punto preciso del interlenguaje fonológico de nuestros aprendientes. Así tenemos:

6.1. Variables cognoscitivas

Entre las variables cognoscitivas, en orden de importancia de más a menos uso, según nuestros sujetos, tenemos:

1.- Monitoreo de producción.

2.- interferencia de la L1

- 3.- carencia de imagen acústica
- 4.- "realización del lenguaje como sistema": comparaciones entre la L1 y la L2.
- 5.- planeación funcional
- 6.- monitoreo de estilo
- 7.- necesidad de proceduralización

6.1.1. El monitoreo de producción es de las estrategias más importantes para nuestros aprendientes, el 67% de la población del estudio piensa que su actuación en la producción de vocales nasales depende de la utilización del monitor, una producción acertada corresponderá al uso adecuado del monitor. Los aprendientes piensan que el factor tiempo es el que determina el uso del monitor. Por ejemplo el sujeto no.12 dice: "...yo trato de pensar sobre todo el [y] y el [ø], trato ya de hacer por lo menos el movimiento de la boca, para que salga más o menos. Pero es difícil porque tienes que hablar más rápido de lo que piensas..." Por otra parte, los aprendientes también están conscientes de que el sobre uso del monitor puede conducir a descuidar otros aspectos de su producción además de interferir en la comunicación, es por ello que para algunos es considerada un arma de dos filos, como lo menciona el sujeto no. 2: "...a veces está mal (hacer un esfuerzo por pronunciar bien) porque por esforzarte lo estropeas, a veces si dejaras que fuera más natural..." El monitoreo resulta ser la estrategia de la cual los aprendientes están más conscientes de utilizar.

6.1.2. La interferencia de la L1 o la transferencia es un proceso fonológico mencionado por el 59% de los sujetos. Estos aprendientes tienden a creer que por naturaleza es difícil para ellos diferenciar entre vocales nasales y orales. La influencia del español es, según estos, una de las principales causas de su no producción de nasales en la expresión libre. Por ejemplo el sujeto 4 dice: "...como son palabras muy parecidas al español, como que se te va ¿no?" o como dice el sujeto 9: "Yo creo que por la influencia que tenemos del español , nos cuesta trabajo diferenciar, o sea nosotros no hacemos nasales". Y ciertamente, este proceso es muy probablemente, el o uno de los que tiene mayor importancia en el interlenguaje fonológico de nuestro grupo de estudio. Apoyándonos en investigadores mencionados en capítulos precedentes, podemos decir que se trata de un proceso de transferencia que normalmente predomina en la adquisición de vocales, según la teoría de Mulford y Hench. Así mismo se trata de items (las vocales nasales) fácilmente identificables con las vocales orales de la L1 y según la predicción de Brown (1980) en estos casos la interferencia es muy frecuente.

Para adquirir las vocales nasales, estos aprendientes tendrán que ser educados para percibir y discriminar dichos fonemas, si es que no lo han hecho, tendrán que reconocer el rasgo distintivo de nasalidad , tendrán que reconocer sus errores, si es que no lo hacen. De esta manera el proceso de interferencia irá remplazándose por procesos de desarrollo de acuerdo a la teoría de Major. No obstante parece ser que esta interferencia tiene también razones de existir de tipo afectivo, pero esto lo discutiremos más adelante.

6.1.3. Carencia de imagen acústica

La carencia de la imagen acústica es para los aprendientes, según éstos, una falta de antecedente, de modelo, "repetir un modelo es fácil pero cuando no se tiene un modelo acústico se incurre en deformaciones" dice el sujeto número 11, o como dice el sujeto no. 6 "Tal vez si escuchaste esa palabra y la traes fresca en la mente entonces a la hora de registrarla para poder decirla, entonces te acuerdas cómo la escuchaste y cómo se pronunciaba, entonces la pronuncias, procuras pronunciarla más o menos, como ya lo habías escuchado."...Los aprendientes creen que teniendo la imagen acústica de las vocales nasales podrían producirlas, sin embargo quizás esta falta de imagen acústica puede ser traducida también como la carencia de la regla. Aquí podemos preguntarnos qué hubiera sucedido con los aprendientes si no se les hubiera dado el modelo acústico en la prueba de imitación que se llevó a cabo con ellos. El objetivo de esa prueba fue separar a los sujetos capaces de monitorear las vocales nasales, por ello se les dieron dos de las tres condiciones necesarias para hacerlo: el tiempo y la regla. La única condición que faltaba era "querer hacerlo", con ello se separó a aquellos que eran capaces de producir las vocales nasales. No obstante es difícil determinar cuáles de estos aprendientes están conscientes de la existencia de las vocales nasales, y si es así en qué posiciones o quiénes conocen la regla de utilización. Los resultados del auto-reporte nos muestran que 50.0% de los sujetos reconocieron su falta de producción nasal; 41.6% no lo hizo y 8.3% no se sabe. Ahora, ¿podemos decir que los aprendientes que reconocen una producción errónea monitorearían estos fonemas en condiciones propicias? Por otra parte, el grupo que reporta esta carencia acústica (58.3%) no guarda relación con el grupo

que reconoce su producción errónea (50.0%) ni con el grupo que no lo hace (41.6%). Probablemente los aprendientes que carecen de imagen acústica podrían ser definidos como aquellos que a pesar de ser capaces de producir el fonema no poseen un recuerdo auditivo de las vocales nasales.

6.1.4. "Realización del lenguaje como sistema": comparaciones entre la L1 y la L2

Los aprendientes compararon frecuentemente su L1 y la L2. Aquí hubo básicamente dos argumentos por parte de los sujetos, por un lado aquellos que atribuyeron su no producción de vocales nasales a la diferencia que existe entre ambas lenguas "En español y en francés no tenemos los mismos sonidos" dice el sujeto no. 8; y por otra parte aquellos que piensan que su no producción puede deberse a la similitud de palabras existente en ambas lenguas "en muchos casos las vocales nasales son palabras parecidas al español y no nos preocupamos por la pronunciación" argumenta el sujeto no. 4.

Este último punto de vista, la comparación de lenguas que enfatiza similitudes, refleja la existencia del proceso de interferencia, los aprendientes relacionan las vocales nasales con las orales correspondientes que han adquirido en su L1 y por lo tanto no han superado el proceso de interferencia. Esta interferencia puede darse en dos planos: en el auditivo como en el de producción, y por consiguiente, si los aprendientes no son capaces de discriminar una vocal nasal del francés porque la procesan como una oral correspondiente del español (interferencia de L1) tampoco serán capaces de producirla. Por el contrario, la primera posición: la comparación que enfatiza diferencias puede traducirse como

una etapa posterior a la que se acaba de mencionar, es decir, el aprendiente se encuentra en un punto más avanzado de su interlenguaje porque percibe un sonido nuevo. En esta etapa los procesos de desarrollo pueden surgir o probablemente ya estén en operación.

6.1.5. Planeación funcional

Aquí el aprendiente planea partes de la frase, ordena ideas, piensa en palabras claves, como en verbos. El sujeto 1 relaciona la planeación funcional con la falta de confianza en uno mismo al decir: "...hay ocasiones en que sí (preparo mi frase) y otras veces en las que una vez que yo me tengo confianza las digo...". En estos casos no hay monitoreo de pronunciación, el aprendiente se concentra en cuestiones más funcionales. Esta variable cognoscitiva es una de las más utilizadas por nuestros aprendientes y aunque no atañe directamente la pronunciación fue incluida aquí porque parece ser que la planeación funcional refleja la situación de los aprendientes, es decir, la falta de práctica, se trata de hablantes de L2 que necesitan concentrarse en su producción oral y que por consecuencia no tienen el tiempo de monitorear su pronunciación. Esto podemos ejemplificarlo retomando al sujeto no.6: "Muchas veces sí,(preparo mi frase) no muy específicamente toda la frase sino algunas partes o los verbos, los tiempos de los verbos, pero en sí la pronunciación no tanto." Esto es fácil de comprender si consideramos que el 59% de los sujetos reportó que no producía las vocales nasales en la expresión libre debido a que se concentraba más en el contenido del mensaje que en la forma.

6.1.6. Monitoreo de estilo

Los aprendientes tienden a preguntarse a sí mismos sobre la calidad de su producción oral. "Yo quiero pronunciar bien y pues trato de acercarme a lo que es, según yo, hablar bien." dice el sujeto no. 10. "A veces uno dice "no pues así no suena" o "lo digo perfecto" dice el sujeto no. 12.

Esta variable, aunque es reportada sólo por un 42% de los sujetos parece ser usada por un mayor número de aprendientes y es más, es difícil concebir aprendientes que no utilicen este tipo de monitoreo, o tal vez no lo hagan conscientemente, es por ello que nos parece que sería más conveniente hablar de grados de monitoreo de estilo. No obstante los resultados de la retrospección no nos dan los elementos para hacerlo y sólo podemos decir que un número considerable de nuestros sujetos checan, verifican o corrigen su producción basándose en un modelo estilístico interno.

Aquí es importante señalar que el monitoreo de estilo del que hablan los aprendientes no implica necesariamente las vocales nasales. Para obtener este tipo de información sería necesario elaborar otros tipos de test, además muy probablemente los aprendientes requerirían de un entrenamiento previo.

6.1.7. Necesidad de proceduralización

En palabras de los aprendientes, estos "necesitan acostumbrarse a la pronunciación", necesitan practicar, "cuando uno se va volviendo hábil en el idioma la pronunciación va saliendo más natural" dice el sujeto 1. Los aprendientes piensan que la práctica permite darse cuenta de los errores tanto

como acostumbrarse a una nueva pronunciación. El sujeto 5 dice que su no producción de vocales nasales en ciertos casos se debe "a la práctica, a la falta de costumbre, a la articulación, por ejemplo el decir "un año" como que tienes que acostumbrarte a decirlo ¿no? la diferencia, distinguirla, pues con la práctica ¿no? de otra manera no sé"

Este punto de la proceduralización tiene mucha relevancia para nuestro estudio ya que los sujetos que reportaron la necesidad de practicar para adquirir las vocales nasales son aprendientes que confían en su capacidad, creen que el paso del aprendizaje a la adquisición puede hacerse, además habría que señalar que ninguno de estos sujetos tuvo una autoimagen negativa en la retrospectión.

Si tomamos en cuenta la aseveración que hace O'Malley (1990) cuando dice que las reglas que guardamos en la memoria a largo plazo pueden pasar a ser conocimiento "procedimental", esto es ser proceduralizadas o automatizadas, podemos pensar que las reglas que usan los aprendientes para producir las vocales nasales también pueden ser proceduralizadas, que de hecho es lo que los aprendientes proponen.

6.2. Variables afectivas

En cuanto a las variables afectivas, también algunas de ellas están directamente relacionadas con las cognoscitivas, esto lo comentaremos más adelante. Por lo pronto mencionaremos aquellas variables que tuvieron tendencias marcadas en nuestros sujetos. En orden de importancia de más a menos tenemos:

- 1.- Motivación integrativa
- 2.- Sentimiento hacia el profesorado
- 3.- Realización del lenguaje con un significado de comunicación e integración.
- 4.- Motivación instrumental
- 5.- Sentimiento hacia el método de enseñanza
- 6.- Enfoque activo
- 7.- Autoimagen positiva

6.2.1. Motivación integrativa

Curiosamente es la variable más señalada tanto en la categoría de variables afectivas, como en las cognoscitivas. Probablemente esto se explica debido a que se trata de aprendientes de último nivel, gente que rebasó su motivación instrumental (Gardner y Lambert 1972) y requirió de otro tipo de motivación para llegar al último nivel, esto puede ser ejemplificado con lo que dice el sujeto no. 2 "j'avais besoin de passer un examen de compréhension de lecture en français, á la fac, mais après le français m'a plait beaucoup et alors j'ai décidé de continuer en étudiant le français". Se trata de aprendientes a los que les gusta el idioma francés, (la música, el cine, la lectura) a los que les gustaría viajar a Francia. Dicen estudiar por placer, no obstante el reporte de esta variable se hizo de manera muy general debido a que lo que se pretendía en un principio era separar a los aprendientes en dos categorías: aquellos con motivación instrumental y a aquellos con motivación integrativa, sin embargo dentro de nuestro grupo de estudio se observan diferentes categorías que pueden ser

relevantes, por ejemplo, los sujetos que se identifican con los hablantes nativos, los que tienen un interés particular por conocer el país (Francia) más que a los hablantes nativos, a los que les interesa más la literatura francesa... Estas diferencias podrían ser tomadas en cuenta para describir con mayor precisión la motivación que caracteriza a nuestros sujetos. Por ejemplo habría que reforzar el reporte de variables socioafectivas, tales como la empatía con el hablante nativo y la lengua meta.

Así podemos concluir en cuanto a la motivación que si bien existen variables afectivas y socioafectivas que no son pertinentes de aplicar a nuestro grupo de estudio (choque de lengua o choque cultural) existen otras que deben ser estudiadas con mayor minuciosidad debido a que pueden ser cruciales para entender la motivación de los aprendientes.

6.2.2. Sentimiento hacia el profesorado

Estos aprendientes piensan que existen dos tipos de profesores en el C.E.L.E.: los buenos y los "no exitosos". Los profesores que tienen éxito son aquéllos que motivan y son dinámicos, mientras que los "no exitosos" serían aquellos que no motivan, faltan de rigidez, no dejan hablar a los aprendientes. Los aprendientes piensan en su mayoría que el curso depende del profesor más que del método, en este sentido el sujeto no. 9 opina que "...il y a des cas où les profs sont mauvais et ...mais les méthodes non, je pense que c'est les profs et pas les méthodes qui enseignent bien ou mal".

Esta variable nos hace reflexionar sobre la importancia que tiene el profesor para los aprendientes, la motivación y el sentimiento que existe hacia el profesor

son factores muy relacionados entre sí en el salón de clase. Ahora, cuando los aprendientes reportaron la importancia del profesorado en la motivación, éstos nunca especificaron la motivación para adquirir aspectos fonológicos, sin embargo existen aprendientes que suponen que la adquisición de pronunciación por parte de ellos es sobretodo una responsabilidad del profesor, más que del aprendiente mismo, así tenemos al sujeto no. 6 quien comenta: "Por lo regular los que vienen de otras escuelas, o habían estudiado en otros lugares procuran pronunciar bien, o pronuncian bien, pero los de aquí... tienen muchos problemas de pronunciación y tal vez porque cuando pronuncian mal en sus clases no los van corrigiendo." Aquí tendríamos que saber cuál es el peso que tiene el profesor en la motivación fonológica, cómo se manifiesta o cómo podría manifestarse.

6.2.3. Realización del lenguaje con un significado de comunicación e interacción.

Nuestro grupo de aprendientes tiende a concentrarse más en lo que va a decir que en cómo lo va a decir. Frecuentemente lo que le interesa es darse a entender, privilegia el mensaje y descuida la forma, el sujeto no. 4 habla sobre si piensa o no en la pronunciación y dice: "...depende, bueno hay veces que lo que te interesa es darte a entender, entonces este, pues más o menos das ahí la idea ¿no?." Esta situación, como podemos verlo, refleja una de las razones más importantes por la cual los aprendientes no monitorean las vocales nasales en la expresión libre -la falta de tiempo- de los aprendientes. Aunque estos aprendientes conocieran y desearan monitorear su pronunciación difícilmente serían capaces de realizar dos tareas a un mismo tiempo. Esta variable es mencionada por un 50%

de los sujetos, lo que muestra su importancia, además se trata de una variable de orden afectivo que podríamos pensar, es capaz de inhibir estrategias de tipo cognoscitivo, como es el caso del monitoreo de producción.

6.2.4. Motivación instrumental

Los aprendientes tuvieron necesidad de estudiar el francés por razones de orden utilitario: Presentar exámenes de comprensión de lectura u otros en sus facultades, ese fue el móvil que los condujo a aprender la lengua. Sin embargo todos estos aprendientes afirman haber seguido estudiando porque les gustó mucho el idioma. Aparentemente iniciaron el estudio de la lengua con motivación instrumental y posteriormente, ésta se transformó en integrativa (Gardner y Lambert 1972) o quizá la motivación instrumental pueda coexistir con la motivación integrativa, esto puede ejemplificarse con lo que dice el sujeto no.3: "...j'avais étudié le français parce que j'aime beaucoup le français et parce que je l'avais écouté, je l'avais lu déjà dans des revues et aussi parce que par exemple j'ai l'idée d'étudier, j'espère à cette fin de cette an, un niveau supérieur de mes études..." .

Sería importante, indagar más sobre este tipo de motivación, cuántos sujetos reportan todavía esta motivación, qué relación hay entre estos sujetos y su producción de vocales nasales...

De cualquier manera, podemos concluir que la motivación instrumental es claramente menos importante que la integrativa en nuestro grupo de estudio.

6.2.5. Sentimiento hacia el método de enseñanza

Los sujetos tienden a pensar que al método de francés del C.E.L.E. le falta rigidez, que sería necesario poner más énfasis en la gramática. Sin embargo, muchos de estos sujetos opinan que el método es bueno.

En lo que respecta la enseñanza de la pronunciación, no hubo un punto preciso en la retrospectiva que tratara sobre ello y quizás hubiera sido de sumo interés haberlo incluido explícitamente. Por otro lado nuestros aprendientes parecen despreocuparse por una enseñanza explícita de la fonología francesa y en particular de las vocales nasales o por lo menos no lo mencionan, sólo el sujeto no. 1 dice "en mi caso sería bueno que tomara un curso exclusivamente de conversación y afinar cosas complementarias que estuvieran en torno a la pronunciación". Este punto parece guardar relación con la motivación para el aprendizaje de la fonología francesa, pero desafortunadamente carecemos de la información necesaria para relacionar ambas cosas: el sentimiento hacia el método de enseñanza de la pronunciación así como la motivación para el aprendizaje de la fonología.

6.2.6. Enfoque activo

Un 42% de los aprendientes dicen adicionar actividades a las del salón de clase, ya sea viendo películas, escuchando música, leyendo revistas, haciendo grabaciones.... El sujeto no. 4 comenta: "Frecuentemente lo que hago es estar oyendo casetes o oír canciones o lo que hago también es ponerme a leer en voz alta y tratar de darme cuenta de cuales son los errores más comunes que cometo".

Estas actividades amplían el input que reciben los aprendientes y sin duda pueden servir a que durante estas actividades los aprendientes descubran o sistematicen las vocales nasales.

Esta variable de enfoque activo, como algunas otras de las afectivas fue reportada de manera muy general, no obstante, para una investigación futura podría intentarse un reporte más detallado, esto podría hacerse mediante un cuestionario previamente elaborado que enfocara el enfoque activo desde una perspectiva fonológica. De esta manera podríamos saber cómo se presenta este enfoque activo en nuestros aprendientes y de qué manera se privilegia la adquisición y el aprendizaje fonológicos.

6.2.7. Autoimagen positiva

El 42% de los aprendientes dice ser capaz de aprender o de imitar los diferentes sonidos del francés. Sin embargo, esta autoimagen positiva no aparece como una variable muy generalizada ni convincente y solamente uno de los sujetos que la reporta parece estar realmente convencido. Por ejemplo, cuando se le preguntó al sujeto no. 6 cómo evaluaba su pronunciación éste respondió "Pues, no muy buena pero no tan mala, sino procuro por lo regular no pronunciar como en español, cuando viene una "t" o..." Cuando se le preguntó al sujeto 11 si era capaz de imitar la mayoría de sonidos del francés éste respondió: "Casi todos". Curiosamente el sujeto 10 que fue el único que tuvo una autoimagen positiva bien definida, si produjo las vocales nasales en la entrevista que se efectuó para obtener datos para la auto observación (primera parte de la retrospectiva). El caso de este sujeto será comentado posteriormente. Cuando se le preguntó a este

sujeto si tenía dudas en cuanto a la pronunciación éste respondió: "Pues creo que no ... de repente sí, una que otra palabrita no sé cómo decirla, pero, la verdad creo que es raro". Aquí es importante señalar que de todos los sujetos que no produjeron las vocales nasales en la producción libre ninguno tiene una autoimagen positiva bien definida, sin hablar del los aprendientes con autoimagen negativa, como el sujeto no. 12 quien opinó sobre él mismo "tengo el peor oído". Entonces parece que existe una relación marcada entre autoimagen y producción de vocales nasales.

En cuanto a esta variable sería muy interesante indagar estas relaciones que existen entre la autoimagen y la producción fonológica con un mayor número de aprendientes avanzados.

6.3. Relaciones de las variables cognoscitivas con el afecto

La conexión que existe entre variables cognoscitivas y afectivas en algunos casos es muy evidente, mientras que en otros es poca o quizás hasta nula, sobre esta relación comentaremos algunas variables:

El monitoreo de producción y la planeación funcional son dos variables cognoscitivas que fueron separadas en la investigación considerando que **el monitoreo de producción** ocurre durante la producción misma mientras que **la planeación funcional** es anterior a la producción y es relacionada, generalmente, con la planeación de partes, ideas principales o componentes lingüísticos específicos -como es el caso de los verbos-. Sin embargo estas dos variables fueron relacionadas por los aprendientes en diferentes ocasiones con el afecto. Por ejemplo para el sujeto 1 se trata de una cuestión de confianza en uno mismo,

cuando se le preguntó a este sujeto si monitoreaba su producción en cuanto a la pronunciación este respondió "hay ocasiones en que sí y otras veces en las que una vez que yo me tengo confianza las digo." Para el sujeto 2, 5 y 9 se trata de algo poco natural que frecuentemente conduce al titubeo y al error, por ejemplo el sujeto no.2 opina sobre el uso del monitor "...a veces está mal porque por esforzarte lo estropeas, a veces si dejaras que fuera más natural quizá te saldría mejor". Como podemos ver estas variables que fueron consideradas como cognoscitivas tienen para los aprendientes relaciones con el afecto que en este caso podrían traducirse como "confianza en sí mismo o seguridad del hablante". Aparte de estas dos variables que fueron etiquetadas como cognoscitivas, seguramente otras variables que consideramos como cognoscitivas en este estudio guardan una relación estrecha con el afecto. Puede ser el caso de la estrategia cognoscitiva de **planeación funcional** que parece estar ligada a la estrategia afectiva de **realización del lenguaje con un significado de comunicación e interacción**, siempre y cuando el aprendiente busque en la planeación funcional aquello que le va a servir para transmitir su mensaje.

La interferencia de la L1 así como **la realización del lenguaje como sistema** sin duda son variables que pertenecen más a la cognición que al afecto, sin embargo se considera en este estudio que estas variables pueden estar afectadas por una predisposición negativa por parte del aprendiente, en ciertos casos los aprendientes tuvieron puntos de vista que podrían considerarse como fatalistas, como si pusieran una barrera para nunca poder producir las vocales nasales. Por ejemplo, cuando se le pidió al sujeto no.12 que escuchara su

producción en la expresión libre éste dijo: "Todo lo dije mal" Posteriormente cuando se le preguntó a este mismo sujeto cuáles podría ser las causas de su no producción de vocales nasales respondió: ... "tengo el peor oído que te puedas imaginar...ese "en" quien sabe cómo le hacen, es difícil ¿no?, bueno en español no existe." Para algunos aprendientes no sólo se trataba de una variable que dificultaba la adquisición, o de un obstáculo a vencer sino era la razón misma de la imposibilidad; y no se descarta la posibilidad de que tras el pretexto de la influencia del español y de las diferencias de las lenguas exista, en algunos sujetos, una indiferencia por para distinguir y aprender las vocales nasales que consideran o muy parecidas a las vocales del español o completamente diferentes. Tal vez se trate de indiferencia para cambiar "sutilezas" o "imposibles" en su pronunciación.

El monitoreo de estilo podríamos resumirlo como un punto de referencia interno para la pronunciación, esta variable parece estar muy ligada a la **autoimagen** positiva-negativa. Un aprendiente con autoimagen negativa tendrá más dudas, menos seguridad en su producción, creará menos en su capacidad para evaluar su propia producción y recurrirá menos a este tipo de monitoreo. Por otro lado, un aprendiente con autoimagen positiva tendrá confianza en sí mismo, y su autoevaluación podrá servir para corregir y mejorar su performance oral.

La necesidad de proceduralización es probablemente la variable cognoscitiva que guarda más relación con el afecto, cuando un aprendiente siente la necesidad de proceduralizar, es decir, de automatizar sin ir a las reglas busca crear oportunidades para practicar, propicia situaciones, adiciona actividades a su aprendizaje y esto sólo lo hará si existe en él una motivación por el aprendizaje.

Además, como lo vimos anteriormente, las estrategias modifican a la vez el estado afectivo, es decir, estrategias como la autoevaluación o el enfoque activo, por mencionar algunas tienen consecuencias afectivas en la adquisición-aprendizaje de la L2.

6.4. Perfil del aprendiente del estudio

De acuerdo con los datos de este estudio, el interlenguaje fonológico del aprendiente que hemos observado tiene ciertas características fácilmente perfilables, mientras que otras son difíciles de caracterizar y probablemente son variables. Así entre las características más fácilmente observables podemos decir que se trata de un sujeto que tiene una "buena" imagen de sí mismo en lo que respecta su capacidad de adquirir/aprender la fonología de la L2, considera que tiene una capacidad aceptable. Por ejemplo el sujeto 4 siente que es capaz de aprender. El sujeto no. 11 piensa que es capaz de imitar casi todos los sonidos del francés y el sujeto no. 6 dice "No soy tan bueno, pero me defiendo."

El aprendiente se cree capaz de monitorear las vocales nasales siempre y cuando tenga el tiempo suficiente de hacerlo, sin embargo algo que podría parecer contradictorio es que argumenta que una de las mayores razones por las cuales no produce las vocales nasales es debido a que carece de la imagen acústica de dichos fonemas. Por ejemplo, el sujeto no. 1 dice que pudo producir las vocales nasales en la prueba de imitación: "Sí, porque pongo más atención y ya tengo el antecedente y sí tengo el conocimiento, sé que existen y en qué momento se deben aplicar, pero en el momento de sacar una frase espontánea no lo cuidó...".

Aquí cuando el aprendiente habla de tener el antecedente muy probablemente se refiere a que tiene la imagen acústica.

Frecuentemente, este aprendiente hace comparaciones entre la L1 y la L2 y parece estar muy consciente de que existe un proceso de interferencia que le dificulta la adquisición/aprendizaje de las vocales nasales. Por ejemplo, el sujeto no. 4 dice: ...donde más se me dificulta es con las vocales, porque como el español nada más tiene cinco, aquí (el francés) que si la "e" cerrada, la "e" abierta..." Mientras que el sujeto no. 9 explica su no producción de vocales argumentando: "Yo creo que por la influencia del español, nos cuesta trabajo diferenciar, o sea nosotros no hacemos nasales..."

A pesar de la conciencia que tiene el aprendiente sobre el uso del monitor, no se observa una utilización específica para los fonemas de nuestro interés, más que monitorear el aprendiente hace una planeación funcional de su producción donde lo que se privilegia es el mensaje más que la forma.

El aprendiente manifiesta una clara necesidad de practicar y ve la proceduralización como un mecanismo posible para adquirir una nueva pronunciación.

En cuanto a su motivación podemos definirla como integrativa más que instrumental, sin embargo muy probablemente es una combinación de ambas. Existen otros puntos de la motivación que serían importantes definir pero no se cuenta con los elementos necesarios para hacerlo, el aprendiente dice interesarse por la pronunciación pero no sabríamos cómo definir esa motivación, tampoco sabemos nada sobre su motivación para aprender o adquirir la fonología de L2 en

el salón de clase, no obstante la importancia que juega el profesor en la motivación en general parece clara.

En suma, analizando e interpretando los datos que se obtuvieron en este estudio se puede decir que, el aprendiente no parece utilizar de manera sistemática estrategias de aprendizaje que tengan como objetivo la adquisición de la fonología francesa. Sin duda ya ha utilizado estrategias que visen la adquisición fonológica pero tal vez siempre haya sido de manera inconsciente. Seguramente con el conocimiento explícito de la pronunciación, el conocimiento explícito en cuanto al uso de estrategias para la adquisición fonológica y con condiciones afectivas y/ socioafectivas más propicias, el aprendiente avanzaría más rápido en su interlenguaje fonológico y se acercaría más a la L2. Estos puntos serán retomados en la propuesta pedagógica que se hace al final de este estudio.

Regresando a las condiciones afectivas que el aprendiente del estudio requiere, podemos mencionar la necesidad de una mejor autoimagen, el aprendiente debe estar seguro de su capacidad, darse cuenta del lugar en que se encuentra y básicamente tener una alta motivación para poder superar procesos de interferencia así como para desarrollar estrategias de aprendizaje que permitan el acceso a la adquisición mediante la proceduralización. Sería bueno que el aprendiente tuviera motivaciones para acercarse al grupo de la lengua meta, es decir que contara con una mayor motivación integrativa. Pero recordemos también que no podemos hablar realmente de distancia psicológica entre el aprendiente y los hablantes de la lengua meta, ya que nuestros sujetos no se encuentran en situación de inmersión total como se encontraba el hablante de Schumann (1974). En términos de Guiora (1972) nuestros sujetos parecen carecer de empatía, con

la cual tenderían a imitar el habla de los hablantes de la lengua meta. O tal vez las fronteras del lenguaje de las que nos habla este mismo autor han sido fuertemente restringidas y el aprendiente se resiste a modificar su pronunciación. Esto nos sugiere que las causas de la no adquisición de las vocales nasales pueden también tener sus orígenes en factores de orden socioafectivo, sin embargo sería necesario indagar qué peso tienen estos factores socioafectivos en la adquisición de las vocales nasales.

6.5. Propuesta de investigación

Con todo lo expuesto anteriormente, sin duda nos preguntaremos cómo mejorar la situación afectiva de nuestros aprendientes para que este “afecto óptimo” tenga repercusiones directas en la adquisición fonológica, sin embargo el poder dar una respuesta que no parezca apresurada y que represente una propuesta con bases teóricas requeriría de la observación y del estudio de estrategias, procesos y variables utilizadas por aprendientes exitosos que ya han adquirido las vocales nasales, ¿se trata de aprendientes que tienen una alta sensibilidad auditiva? ¿qué porcentaje corresponde a las variables afectivas óptimas? ¿qué variables pueden mencionar estos aprendientes?

Para darnos una idea de lo que resultaría de este estudio, a continuación mencionaremos algunas de estas variables reportadas por un aprendiente exitoso que ya ha adquirido las vocales nasales. Este aprendiente es compañero de los sujetos del estudio, por lo que cuenta con idénticas características en cuanto a su formación en el salón de clase. Así, según la entrevista realizada con él (anexo 1 sujeto x), podemos decir que el aprendiente exitoso:

- Es exigente y sabe de antemano lo que espera de un curso de L2.
- Busca elementos nuevos que aún no conoce.
- Es crítico consigo mismo.
- Reconoce retrocesos o producciones erróneas de su interlenguaje fonológico causados por situaciones afectivas.
- Tiene confianza en sí mismo y su autoevaluación es bien definida y bastante positiva.
- Sus dificultades en su producción fonológica, se deben en numerosas ocasiones según él, a la falta de práctica y a una carencia de imagen acústica.
- Se interesa particularmente en la adquisición de la pronunciación.
- Parece estar muy consciente de su uso de estrategias para adquirir los fonemas del francés.

Este aprendiente además menciona estrategias, tales como: observar la producción de sonidos por separado así como la combinación de sonidos, tomar una palabra, observar la producción del profesor, por ejemplo, y repetirla, primero lento y después más rápido, hasta que la producción sea más fácil.

- Considera que repetir una determinada pronunciación conduce a la automatización.
- La imitación es importante para él, por lo que imita sin importarle hacer el ridículo
- Observa e imita a los hablantes de la L2.

6.6. Propuesta para la enseñanza de la fonología en L2.

En los últimos años la importancia de las habilidades de comunicación en el enfoque comunicativo ha traído como consecuencia una especial atención en la enseñanza del habla y la pronunciación. En esta "nueva era" de enseñanza ha surgido la necesidad de separar y delimitar claramente los términos de habla y pronunciación.

Ahora podemos encontrar lingüistas aplicados y enseñantes de L2 que se especializan en la teoría y práctica del habla y la pronunciación (speech/pronunciation). Este nuevo enfoque de la enseñanza contiene puntos relevantes que sería importante tomar en cuenta en la elaboración de programas de enseñanza.

Los argumentos que se mencionan a continuación no constituyen una metodología a seguir, son simplemente argumentos importantes que deben tomarse en cuenta en el diseño y enseñanza del habla y la pronunciación, estos argumentos son retomados de Morley (1996):

- La enseñanza del habla y la pronunciación deben ser una parte integral del aprendizaje y siempre debe poseer un significado, un discurso y un contexto.
- Los programas de habla/pronunciación deben tener un objetivo discursivo y enfocar elementos globales que señalen hacia una competencia comunicativa (hacia un nivel macro). Algunas metas deben integrar objetivos de competencia sociolingüística y competencia estratégica. Sin embargo dentro del nivel macro, el nivel micro (la competencia lingüística,

es decir la competencia fonética y fonológica) tiene un lugar muy importante y por consiguiente una atención continua.

- La pronunciación el L2 debe de ser un componente dinámico de la fluencia conversacional.
- El significado de la entonación debe ser inseparable del contexto discursivo.
- El profesor debe incorporar en su propio esquema de enseñanza una atención explícita al aprendizaje de estrategias con la idea de que la mayor responsabilidad del profesor es ayudar a los aprendientes a desarrollar sus propias habilidades para monitorear su propio lenguaje. (Oxford 1990 y Wenden 1991)
- El profesor debe ser un facilitador, un entrenador del habla que guíe al aprendiente hacia la performance de habilidades específicas.

Como se mencionó anteriormente, los programas de habla/pronunciación no deben seguir metodologías rígidas, sino fomentar que el aprendiente desarrolle las propias, sin embargo deben contener:

1. Un análisis cuidadoso que diagnostique las necesidades del aprendiente, tanto en el nivel micro (producción y atención a puntos específicos de pronunciación, tales como sonidos y entonación) como en el nivel macro (aspectos que involucran la performance del habla y patrones globales de habla comunicacional).
2. Una planeación cuidadosa de objetivos a corto y a largo plazo consultándolos con el aprendiente.

3. Una planeación cuidadosa, en grupo e individual, de un programa; y la implantación de un plan variado de actividades apropiadas para desarrollar tareas comunicativas de habla y pronunciación.

Morley (1992) propone un enfoque funcional que se basa en un sistema combinatorio de tres ciclos, esto incluye: **imitación, ensayo y práctica extemporánea**. Este modelo permite al aprendiente moverse a través de actividades de práctica de habla de acuerdo a sus necesidades a lo largo de un continuo de dependencia, dependencia parcial y experiencias independientes.

De esta manera el primer ciclo de **imitación** consiste en una práctica imitativa de habla que propicia una producción controlada de rasgos seleccionados de habla y pronunciación.

El segundo ciclo, la práctica de **ensayo de habla** propicia la estabilización de la pronunciación de determinados rasgos a través del uso de textos "fijos" relativamente. Estos textos pueden trabajarse mediante lectura de textos, actividades pre planeadas, ensayos de auto estudio, presentaciones en clase y sesiones individuales de entrenamiento con el profesor (o facilitador del aprendizaje).

Por ultimo el tercer ciclo la **práctica de habla extemporánea** permite una integración de patrones de habla dentro de una ocurrencia creativa y natural del habla, tanto en tareas planeadas como no planeadas: monólogos, discusiones, páneles y diálogos.

Para resumir lo anterior, podemos argumentar que la enseñanza del habla/pronunciación debe tomar en cuenta las 8 siguientes premisas:

1. Tener un enfoque comunicativo

2. Incrementar la atención de lo suprasegmental: ritmo y entonación; y en que sean usados con un significado de comunicación en el discurso hablado; así como la importancia de segmentos (vocales y consonantes).
3. Tener un enfoque amplio de pronunciación que contenga atención en:
 - a) segmentos
 - b) suprasegmentales
 - c) rasgos de voz y rasgos articulatorios
 - d) elementos del lenguaje usados en la comunicación oral (recursos extralinguísticos)
4. Cambiar la perspectiva de los papeles del aprendiente y el profesor.
Enfatizando el desarrollo de estrategias propias.
5. Practicar actividades contextualizadas con propósitos específicos.
6. Incrementar la atención en la conexión escucha/habla.
7. Enfocar en la enseñanza las relaciones que existen entre la grafía y los sonidos para que sean utilizadas como herramientas por los aprendientes.
8. Individualizar el aprendizaje tomando en cuenta que cada aprendiente tiene un patrón personal de habla.

Para terminar podemos mencionar algunas características deseables, que sería bueno desarrollar en el aprendiente:

- Conciencia de su habla/pronunciación.
- Habilidades de auto observación y actitud positiva hacia el monitoreo

- Auto corrección y eliminación de la idea o sentimiento de que la corrección es un castigo.
- Conciencia de su papel de aprendiente como hablante que modifica , ajusta o altera los recursos de habla/pronunciación
- Conciencia del papel del profesor como facilitador que sugiere, alienta y da una retroalimentación en el aprendizaje.
- Sentido de la responsabilidad personal en su aprendizaje presente y futuro.
- Satisfacción en el cumplimiento de las metas personales.
- Construcción de un repertorio personal de estrategias de aprendizaje de la lengua que incluya estrategias cognoscitivas, comunicacionales, de práctica global, afectivas y sociales.

6.7. Algunas observaciones sobre el estudio

En estudios descriptivos como éste se recomendaría trabajar con poblaciones más grandes, de esta manera las tendencias en la obtención de variables serían más marcadas

La prueba de expresión libre, que corresponde a la segunda selección de sujetos para la retrospección, pareció dividir satisfactoriamente a la población en dos, sin embargo el sujeto no. 10, que se consideró que no producía las vocales nasales de manera sistemática en la expresión libre, lo hizo satisfactoriamente en la primera parte de la retrospección que se llevó a cabo en L2. Esto se debió, probablemente, a que como éste lo señaló, tenía algunos asuntos pendientes ese

mismo día que efectuó la entrevista y se encontraba relativamente preocupado por ellos.

Finalmente, la mayoría de las variables afectivas fueron reportadas de manera espontánea por parte de los aprendientes. Y si bien uno de los objetivos de la primera parte de la retrospectiva era obtener variables afectivas y generalizar acerca de la motivación en el aprendizaje de L2, hubiera sido preferible que se indagara más sobre la motivación y que se especificara cómo se manifiesta esta motivación y este interés expresado por los sujetos por tener una buena pronunciación. Asimismo, cómo se traduce este interés que dicen tener los sujetos en el salón de clase, cuál es su opinión sobre la enseñanza de la fonología que han tenido.

En cuanto a las variables afectivas que fueron mencionadas por los aprendientes un segundo paso sería profundizar sobre cada una de ellas, sin perder de vista el objetivo, cómo relacionar estas variables con los fonemas que nos interesan.

En suma parece ser que mejorar la situación afectiva en nuestros aprendientes podría ser una manera de fomentar el uso de estrategias de aprendizaje aplicables a la fonología. El aprendiente debe ser un aprendiente activo, abierto al input fonológico, entre otros. Para ello éste debe estar motivado fundamentalmente por una motivación integrativa.

Necesitaríamos saber un poco más acerca de las estrategias utilizadas por aprendientes exitosos, qué los motiva para utilizar estrategias de aprendizaje. La motivación en el uso de estrategias de aprendizaje de aspectos fonológicos podría

ser el título de un estudio para indagar sobre lo que sí hace un aprendiz exitoso.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcos E. 1976. Fonología española Madrid: Gredos.
- Anderson J. R. 1980 Cognitive psychology and its implications. San Francisco: Freeman.
1983. The architecture of cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Backman, N. 1977. "Intonation problems of eight Spanish-speaking adults learning English" Ph. D. dissertation, Universidad de Boston. s /p
- Bialystok, E. 1978. "A theoretical model of second language learning" Language Learning 28:69-83
- Bricher, L. C. 1970. Les voyelles francaises. Mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie. Paris: Klincksieck.
- Brière, E. 1966. "An investigation of phonological interference" Language, 42, 4: 768- 796.
- Brown, H. 1980. Principles of Language Learning Teaching. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Brown, A.; Bransford, J.; Ferrara, R. y Campione, J. 1983. "Learning, remembering and understanding" En J.H. Flavell y M. Markman (Eds.), Carmichael's manual of child psychology. Vol 3. New York: Wiley.
- Carroll, J.B.& Sapon, S. M. 1958. Modern Language Aptitud Test. New York: The Psychological Corporation.
- Carton, F. 1974. Introduction à la phonétique du francais. Paris: Bordas.
- Celce Murcia, M.; Brinton. D. y Goodwin, J. (1996) Teaching pronunciation: a reference for teachers of English as a second language. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, A., Hosenfeld. 1981 "Some uses of mentalistic data in second language research" Language Learning. Vol.31, no.2.,285-313.
- _____ 1984 "Studying Second-Language Learning Strategies: How Do We Get the Information?" Applied Linguistics Vol. 5 No. 2 Summer 101-12.
- _____ 1987 "Using verbal reports in research on language learning" en C. Faerch C.Kasper, (eds). Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters.

Company, E. 1966. Phonétique française pour hispanophones. Col. Le français dans le monde. France: Larousse, Hachette.

Corder, P. 1971a. "Idiosyncratic dialects and error analysis" IRAL: 9: 147-160.

_____ 1971b. "Language continua and the interlanguage hypothesis". en P. Corder y E. Roulet (eds.) The notions of simplifications, interlanguages, and pidgins, and their relation to second language pedagogy. Genova: Librairie Droz. 11-17.

_____ 1981. Error Analysis and interlanguage. Oxford: University Press

Cronbach, L. J. 1949. "Test validation" en R. L. Thorndike (Ed.), Educational measurement. Washington: American Council on Education, 1970.

Chipman, S.; Segal, J. y Glaser, R. 1985. Thinking and learning skills: research and open questions (Vol. 2) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Chomsky, N. y Halle, M. 1968. The Sound Pattern of English. NY: Harper y Row.

Dansereau, D.; Larson, C.; Spurlin, J.; Hythecker, V.; Lambiotte, J. y Ackles, R. 1983. Cooperative learning: impact on acquisition of knowledge and skills. Trabajo presentado al encuentro anual de Asociación de Investigación Educativa Americana; Montreal, abril 1983.

_____ 1985. "Learning strategy research." En J. W. Segal.; S.F. Chipman; y R. Glaser (Eds.) Thinking and learning skills (Vol. 1, pp. 209). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Delattre, P. y Monnot, M. (1981) "The role of duration in the identification of french nasal vowels" Malmberg, B. Studies in comparative phonetics: English, Spanish and French. Heidelberg: Julius Groos Verlag

Dickerson, L. y Dickerson, W. 1977. "Interlanguage phonology: Current Research and Future Directions.", En P. Corder y E. Roulet (eds.) The Notions of Simplifications, Interlanguages and Pidgins. Neuchatel: Faculté des Lettres.

Donegan, P. y Stampe, 1979. "The study of natural phonology" En D.A. Dinnsen, (ed.) Current Approaches to Phonological Theory. Bloomington, IN: Indiana University Press, pp. 126-173.

Dubois, J. 1987 Dictionnaire de la langue française. Lexis. Canada, Larousse.

- Dulay, H.C. y Burt, M. K. 1975. Creative construction in second language learning and teaching. En Burt y Dulay (Eds.), New directions in second language learning, teaching, and bilingual education. Washington, DC: TESOL.
- Dulay, H. y Burt, M. 1977. "Remarks on creativity in language acquisition." En M. Burt, H. Dulay y M. Finnochiaro (eds.), Viewpoints on English as a Second Language NY: Regents, pp. 95-126.
- Dulay H. C., Burt, M. K. y Krashen S. 1982. Language Two. NY: Oxford University Press.
- Eckman, F. 1987. "Markedness and the contrastive analysis hypothesis" En G. Ioup y S. Weinberger (eds.) Interlanguage phonology. The acquisition of a Second Language Sound System. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Eisenstein, M. 1983 "Native Reactions to Non-Native Speech: A Review of Empirical Research" en Alison D'Angejan (eds.), Native Speaker Reactions to Approximative Systems. Studies in Second Language Acquisition. Indiana: University Press
- Ellis, R. 1985 Understanding Second Language Acquisition. Oxford: University Press.
- Faerch, C. y Kasper, G. 1983. "Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence" en H. Boete y W. Herrlitz (eds.) Kommunikation im (Sprach-) Unterricht: Utrecht.
- Ferguson, C. A. 1978. "Fricatives in child language acquisition". En V. Honsa y M.J. Hardman de Bautista (eds.) Papers on Linguistic and Child Language, The Hague, the Netherlands: Mouton.
- Ferguson, C.A. y Farwell, 1975. "Words and sounds in early language acquisition" Language, 51, 419-439
- Ferguson, C. A. y Macken, M.A. 1980. "Phonological development in children-play and cognition". Papers and Reports on Child Language Development, 18, 137-177.
- Fey, M. y Gandour, J. 1979. "Problem-solving in phonology acquisition". Trabajo presentado en el 54 encuentro anual de la Sociedad Lingüística de América. 27 al 29 de dic. Los Angeles C.A.
- Flege, J. y Hillenbrand, J. 1987. "Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production" en G. Ioup y S. Weinberger (eds.) Interlanguage

phonology: The acquisition of a Second Language Sound System.
Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gardner, R.; Smythe, P.; Clement, R. y Gliksmán, L. 1976. "Second-language learning: a social-psychological perspective." Canadian Modern Language Review 32: 198-213.

Galazzi, E. y Pedoya, E. 1984 "Et la pédagogie de la prononciation? "Le français dans le Monde" No. 180: 39-44

Goleman, D. 2000 La inteligencia emocional México. Vergara.

Guiora, A., et 1972 "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language un exploratory study" Comprehensive Psychiatry, No.13: 421-428.

Hatch, E. 1974. "Second language learning-universals" Working Papers in Bilingualism 3: 1-18.

Hernández, S. 1990. a "Errores en francés como L2 y sus efectos en la comprensión oral" s/p.

_____ 1990. b "Adquisición y producción de vocales nasales en aprendientes con 120, 360 y 600 horas de FLE del C.E.L.E." s/p.

_____ 1991. c "Producción de vocales nasales en lectura, expresión libre y repetición en aprendientes con 600 horas de FLE del C.E.L.E. s/p.

Ingram, D. 1978. "the production of word-initial fricatives and affricates by normal and linguistically deviant children." En A. Caramazza y E. B. Zurif (eds.) Language Acquisition & Language Breakdown. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

_____ 1979. "Phonological patterns in the speech of young children" en P. Fletcher & M. Garman (eds.) Language Acquisition. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Inman, M. 1982. "Interethnic communication in the international business environment." Estudio presentado en el encuentro anual de TESOL.

Ioup G. y Weinberger S. 1987. Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Jakobson, R. 1941. Kindersprache, Aphasia and Allgemeine Lautgesetze (Lenguaje del niño, afasia y universales fonológicos, A.R. Keiler, Trad. 1968). The Hague, the Netherlands: Mouton.

- Kalin, R.; Rayko, D. y Love, N. 1979. "The perception and evaluation of job candidates with four different ethnic accents". Social psychology and language, en H. Giles, W. P. Robinson, y P. Smith, (eds.) London: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1981. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Lambert, W. E. 1961. " A study of the roles of attitudes and motivation in second language learning." Montreal: McGill University.
- Leopold, W.F. 1939. Speech Development of a Bilingual Child. 4 vol. Evanston, IL: Northwestern University Press
- Lewandowski T. (1982) Diccionario de Lingüística. Madrid. Cátedra.
- Macken, M. A. 1980a. "The acquisition of stop systems: a cross-linguistic perspective," en G. Yeni Komshian, J. F. Kavanagh, & C. A. Ferguson, (eds.) Child Phonology: Perception and Production. NY: Academic Press, Inc.
- Macken, A. y Ferguson, Ch. 1987. "Phonological Universals in Language Acquisition" en G. Ioup y S. H. Weinberger (eds). Interlanguage phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Major, R. C. 1987. "A Model for interlanguage phonology" en G. Ioup y S.H. Weinberger. Interlanguage phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Massachusetts: Newbury House.
- Malmberg, B. 1968. (4a ed. 1976) Phonétique française Suecia: Larömedel.
- Maqueo, A.M. 1984 Lingüística Aplicada a la enseñanza del español. México: Limusa
- McLaughlin, B. 1978. Second language acquisition in childhood. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Morley, J. 1991 "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages" TESOL Quarterly 25 (3) :481- 520
- _____ 1992 Extempore speaking practice. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

- _____ 1995 "A multidimensional curriculum design for speech/ pronunciation instruction" En J. Morley (ed) Pronunciation Theory and pedagogy: New Views, new directions. Virginia: TESOL Publications.
- _____ 1996 "Second Language speech/pronunciation: Aquisition, instruction, standards, variations and accent". En J.E. Alatis; C.A. Strachle; M. Ronkin y B. Gallenberger (eds) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1996: Linguistics, language acquisition, and language variatio: Current trends and future prospects. Washington DC.: Georgetown University Press.
- Mulford, R. y B.F. Hecht. 1980. "Learning to speak without an accent : acquisition of a second language phonology". Papers and Reports on Child Language Development. 18, 16-74.
- _____ 1987. " The acquisition of a second language phonology: interaction of transfer and developmental factors" en G. Luop y S. H. Weinberger (eds). Interlanguage phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. y Todesco, A. 1978. The good language learner. Toronto, Ontario: Institute for Studies in Education.
- Navarro, T. 1980. Manual de pronunciación española España: Raycar
- Nemser, W. 1971. An Experimental Study of Phonological interference in the English of Hungarians. Bloomington, IN.: Indiana University Press.
- Neufeld, G. 1977. "Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features" Working Papers in Bilingualism, Vol. 12: ene. 45-60.
- Ohala, J.J. 1974. "Phonetic explanation in phonology." en A. Bruck, et al. (eds.), Papers from the Parasession on Natural Phonology. Chicago: Chicago Linguistics Society.
- _____ 1980. "The application of phonological universals in speech pathology", en N.J. Lass (ed.) Speech and Language: Advances in Basic Research and Practice. NY: Academic Press, Inc.
- O'Malley M.J.; Uhl Chamot, A. 1985. "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students" Language learning, 35: 21-46.
- _____ 1990 Learning Strategies in Second Language Acquisition Nueva York: Cambridge University Press.

Oxford, R. 1990 Language learning strategies. What every teacher should know: New York: Newbury House.

Pennington, Martha C. 1995 "Recent research in L2 phonology: Implications for practice" En J. Morley (ed) Pronunciation theory and Pedagogy: New Views, new directions. Virginia: TESOL Publications.

Pick, S., López A.L. 1984. Cómo investigar en ciencias sociales. México: Trillas

Quillis, 1971. Curso de fonética y fonología española Madrid: Consejo Superior Investigaciones Científicas.

Robert, P. 1985 Petit Robert. Dictionnaire de la langue française. Paris. Le Robert

Rubin, J. 1981. "The study of cognitive processes in second language learning" en Applied Linguistics, 2:2

Savignon, S. 1972. Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching. Philadelphia: Center for Communication Development.

Schachter, J. 1990 On the issue of completeness in second language acquisition. Second Language Research 6:93-124.

Schumann, J. 1974 "The implications of interlanguage, pidginization and créolization for the study of adult second language acquisition. TESOL Quarterly, 145-152.

_____ 1978 The pidginization process: A Model for Second Language Acquisition. Los Angeles: University of California

_____ 1981 "Discussion of "Two Perspectives on Pidginization as Second Language Acquisition" en R. Andersen (Ed.) New Dimensions in SLA Research, Rowley, Mass.: Newbury House.

Scovel, T. 1969. "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance" Language Learning, Vol. 19: 245-254.

_____ 1978. "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research." Language Learning, Vol. 28: 129-142.

Seligman, C. R.; Tucker, G. R.; y Lambert W. E. 1972. "The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils." Language and Society 1. 131-142.

Selinker, . 1969. "Language transfer " General linguistics 9:67-92.

_____ 1972. "Interlanguage" IRAL. vol. 10: 209-231

- _____ 1992 Rediscovering interlanguage. London: Longman.
- Signoret, D.A. 2000 . "La pidginización y la despidginización en estudiantes de francés:el empleo de las estrategias de simplificación" Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada.CELE/UNAM, México,s/p
- Smith, N.V. 1973. The Acquisition of Phonology. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- _____ 1975. "Universal tendencies in the child's acquisition of phonology", en N. O'Connor, (ed.) Language Cognitive Deficits and Retardation. Londres, Inglaterra: Butterworths.
- Snow, C. and Hoefnagel-Hohle M. 1982. "School-age second language learners acces to simplified linguistic input" Language Learning 32:411-30.
- Spielberger, C. (ed) 1966. Anxiety and Behavior.N.Y.: Academic Press.
- Stampe, D. 1969. "The acquisition of phonetic representation" Papers from the Fifth Regional Meeting, Chicago: Linguistic Society, 5, 443-454.
- Stern, H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Tardif,C. y D'Anglejan. 1981. " Les erreurs en français langue seconde et leurs effets sur la communication orale." Canadian Modern Language Review 37: 706 - 723.
- Tarone, E. 1976. "Some influences on interlanguage phonology". En Working Papers in Bilingualism. 87-111.
- _____ 1980. "Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology" IRAL. Vol.18: 139-152.
- _____ 1981 Some thoughts on the notion of communication strategy. TESOL Quarterly 15:285-95.
- _____ 1987."The phonologie of interlanguage" en G. luop y S. H. Weinberger (eds). Interlanguage phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Verma, P. y Nijhawan, H. 1976. "The effect of anxiety, reinforcement, and intelligence on the learning of a difficult task".Journal of Experimental Child Psychology Vol. 22: 302-308.

Weinstein C.; Mayer R. 1986 " The teaching of learning strategies". En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching 3rd ed. New York: Macmillan.

Wenden, A. 1991. Learner strategies for learner autonomy: London: Prentice Hall International.

Anexo I

Transcripción de la entrevista con un aprendiente exitoso

Estrategias de un aprendiente exitoso

Investigador: Alors, parle-moi de ce que tu veux, parle-moi de comment tu vois ton cours cette session, ce semestre.

Sujeto: Mon cours de français? Je ne sais pas, j'espérais quelque chose de plus, meilleur, mais c'est seulement écouter et voir des enregistrements en français vrai, en vrai français, mais il n'y a pas de grammaire, il n'y a pas de choses que nous avons fait dans les derniers semestres, alors, c'est différent, je ne sais pas qu'est ce que je pourrais vous dire.

Inv: Qu'est-ce-que tu vas faire cet après midi?

Suj: Cet après midi? J'ai des classes à la fac.

Inv: Jusqu'à quelle heure?

Suj: De cinq heures à vingt une heures.

Inv: Des cours de quoi que tu vas avoir?

Suj: Je vais prendre deux cours. Un qui s'appelle physique moderne et l'autre c'est électronique, je vais prendre physique moderne de cinq heures à six heures et électronique de dix neuf heures à vingt une heures et avant je vais manger, maintenant.

Inv: Et où est-ce-que tu vas manger?

Suj: Ici, près de la faculté de...

Inv: Où est-ce-que tu manges généralement?

Suj: Cet (ou cette) semestre je mange ici à l' Université mais généralement je mange chez moi.

Inv: D' accord, alors, on va écouter ton enregistrement.

Inv: ¿Cómo viste tu pronunciación ahorita?

Suj: Regular

Inv: ¿Por qué regular, por qué no bien?

Suj: Bueno porque cuando uno graba se pone un poco nervioso, entonces... pero generalmente... considero que lo podría hacer mejor.

Inv: ¿y por qué varía?

Suj: Cuando se traban las ideas, cuando uno quiere decir muchas cosas pero no puede, no tiene elementos para decirlo, pues la lengua también no funciona bien y uno pronuncia mal las cosas ¿no?

Inv: Entonces crees que a veces pronuncias mejor que otras. ¿Y generalmente es a causa de eso, cuando tienes muchas ideas o por qué crees?

Suj: Cuando quiero decir cosas totalmente nuevas y... las pronuncio mal y cuando digo cosas que ya las he oído antes, entonces ya tengo el molde, entonces...

Inv: Entonces te guías así, tienes un recuerdo auditivo...

Suj: Ecxacto. Pues en sí yo creo que así funciona la lengua ¿no?, de tanto repetir las cosas, de tanto tenerlas ya automatizadas.

Inv: ¿Y tú pones atención en la pronunciación generalmente?

Suj: Sí, sí, en eso quisiera yo aventajar ¿no?, más que nada en la pronunciación. Cosas que ahorita estamos viendo en el curso, que son este muchos modismos y muchas palabras nuevas, pues está bien, pero al cabo de una semana, dos semanas, se te olvida, entonces yo creo que eso solamente se logra si uno ya

está en contacto directo con la lengua, entonces ahorita a lo que le podría sacar jugo más bien sería a la pronunciación.

Inv: ¿Te enfocas a la pronunciación, en el curso por ejemplo?

Suj: Eso quisiera hacer sí, eso quiero hacer.

Inv: ¿Pones atención en ciertas palabras o en un sonido específico o cómo le haces?


Suj: No, en los sonidos ya por separado, y muchas palabras ya las sé pronunciar, me parece, me parece bien. Ahora, cuando resultan palabras nuevas, combinación de sonidos y de... este es entonces cuando me trabo, aunque ya sé pronunciar el sonido pero en ese momento no sale.

Inv: ¿Y cuáles otras estrategias utilizas para la pronunciación?

Suj: Agarrar una palabra y ya una vez que he visto como se pronuncia, como la pronuncia la maestra por ejemplo, entonces repetirla varias veces y primero lento y después más rápido, hasta que así ya salga de una manera facil. Y pues así es como le hago. Y a veces tratar de imitar aunque me oiga un poco, no sé, bufón o algo así, tratar de imitar tal y cual lo hace la persona. Por ejemplo, en el inglés se sabe bien que las personas pronuncian como si estuvieran gangosas ¿no?, entonces si tú llegas y hablas en gangoso entonces hablas inglés americano de menos bien ¿no? entonces llegas y dices "I want a piece of.." lo que sea en gangoso. Y si hablas francés entonces hablas como si tuvieras la boca chiquita, como si no quisieras abrir la boca, con unos labios muy pequeñitos y dices "je veux quelque chose", entonces eso a mi me ha dado resultado y ya después ya sin imitar ya las cosas van saliendo, pero en un principio así es.

Anexo II. Instrumento de expresión libre (para seleccionar a los sujetos que no utilizan las vocales nasales en la expresión libre)

Qu'est-ce que tu pourrais nous dire de cette fille? Fais une description détaillée

Nationalité 

âge 21

date de naissance: 11/01/1970

taille: 180

profession

langues



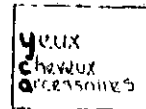
grazie ciao PIZZA
HELLO !



180

Elle mesure

Vêtements physique



Anexo II (continuación)

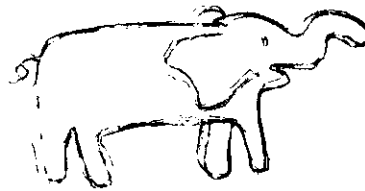
Elle aime...



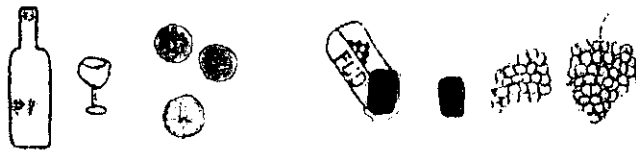
NOURRITURE



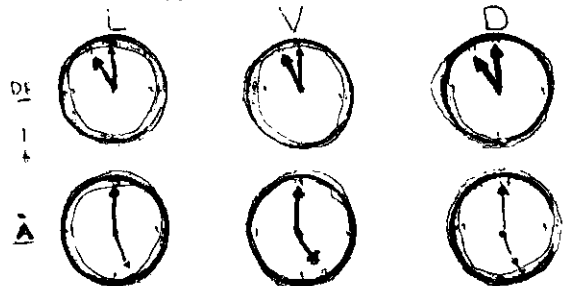
ANIMAUX



ENDROITS



HEURE DE TRAVAIL



ACTIVITES

(PISCINE)



nexo III

transcripción de las entrevistas del auto reporte y la auto observación.

Nota: Algunas transcripciones fonéticas llevan (1), en tales casos la producción de la vocal nasal fue parcial o errónea.

Sujeto 1/HM

Sexo: masculino

Prueba de imitación: 11/18

Prueba de expresión libre: 27/ 77

Parte: Auto reporte

Investigador: Parle moi du français que tu étudies au C.E.L.E.

Sujeto 1: Je crois que le cours a été a bon niveau, je crois qu'il y a de bons professeurs, mais aussi il y a des professeurs qui..qui non... prendre la, l'activité d'enseigner sérieusement et... je suis ici au C.E.L.E. depuis deux ans et j'ai été... en premier niveau avec X , pour moi, il est un excellent professeur, après j'ai été avec Y , il y avait un grand différence entre le premier et le deuxième niveau parce que le premier niveau a été très dynamique et au fin du cours j'étais content avec ma note et en deuxième niveau avec Y je crois que mon niveau d'apprentissage a ... aminoré?

Inv.: Empiré?

Suj.1: Empiré et parce que je n'ai pas été motivé à cause de Y et moi même. En troisième niveau j' ai été avec Z et pour moi elle est aussi un très bon professeur et elle a un spécialité en ... pour travailler en groupe et il y avait beaucoup des activités en petits groupes de trois ou quatre personnes et j'ai eu un "S" mais je crois que sa "S" a été mieux... bien gagnée, comparée, comparée avec la "MB" que j'ai eu avec Y. En quatrième niveau, l'année dernière, au début de semestre, je suis allé à Paris pour un concours de télécommunications.

Inv.: Ah oui? et c'était bien?

Suj.1: Oui, oui, très bien, mais... c'est.. le cours a été en anglais. Mais j'ai l'opportunité de connaître Paris et quelques parts de la France et le cours a été pendant deux mois ... quand je suis retourné j'entré à quatrième niveau avec V.

Inv.: Ah oui, tu as répété le quatrième niveau.

Suj.1: Oui, avec V, mais je n'étais pas motivé avec son cours et j'ai réussi le cours avec "MB" mais je n'étais pas satisfait.

Inv.: Alors ça veut dire que quand tu as "MB" ce n'est pas bon.

Suj.1: Plus au moins, plus au moins. Et j'ai eu ma note mais je n'étais content, je n'étais

as content avec ma note, parce que parmi mes copains du cours il y avait certains activités qui comptent pour la calificación.

av.: Pour la note

uj.1: Pour la note. Et je n'ai pas eu tous les activités, tous les devoirs, et enfin j'ai décidé d'arrêter le cours ... et maintenant je suis en cinquième niveau avec W mais il y avait un peu de problèmes au début du cours parce que...

av.: à cause des horaires du cours...

uj.1: à cause des horaires.

av.: D'accord, on va écouter ce qu'on a enregistré.

a parte: Auto observación

av.: Vamos a escuchar el final de la grabación. Escucha tu pronunciación.

av.: Escucha como pronuncias "télécommunications"... "pendant"...., ¿cómo sientes tu pronunciación cuando pronuncias estas dos palabras? ¿crees que es adecuada?

uj.1: Bueno yo creo que la problemática que yo veo es que precisamente que ahí son palabras que hay que utilizar nasales ¿no?

av.: ¿Y tú crees que las utilizas?

uj. 1: Pues no, la mayoría de las veces no.

av.: ¿Y por qué crees que se deba?

uj.1: Pienso que la problemática es que me concentro más en pensar lo que voy a decir luego ya en segundo plano pongo... en cómo lo voy a decir, entonces tratando de hilar una cierta conversación pues se descuidan muchas cosas internas.

av.: En la prueba de imitación fuiste capaz de hacerlo.

uj.1: Sí porque pongo más atención y ya tengo el antecedente, y sí tengo el conocimiento, sé que existen y en que momento se deben aplicar, pero al momento de sacar una frase, en forma por así decirlo espontánea no lo cuido ¿no?, pues yo pienso que mucho se debe a que... por la diferencia de la lengua, o sea el español con el francés por otro lado a que yo no me he disciplinado a poner más atención.

av.: Pero ¿cómo crees que podrías lograrlo? ¿cómo lo harías?

uj.1: Pues yo creo que a base de práctica, yo pienso que la práctica al hablar y este por

ejemplo en este caso darnos cuenta o en mi caso particular darme cuenta de lo que estoy haciendo, de lo que estoy haciendo mal, de esa forma y poner más atención, pero yo creo que más bien es una cuestión de práctica, porque yo sé que hay cosas ... por ejemplo las cosas que son problemáticas para mí ¿no?. Entonces es cosa de disciplinarme, además otra cosa que yo considero muy importante es el hecho de que desafortunadamente, o sea, a mí el francés me gusta mucho pero no le dedico el tiempo que yo quisiera ¿sí?, entonces también tiene mucho que ver. Sí pero sin embargo cuando yo cuando tengo oportunidad de escuchar, ya sea música o ver una película lo hago ¿no?, pero no es algo que sea muy continuo, por lo mismo de que no tienes aquí en México el contacto ya sea por el radio o por la televisión del idioma.

iv.: ¿Preparas lo que vas a decir antes de hablar?

uj.1: Es curioso porque hay ocasiones en que sí y otras veces en las que una vez que yo me tengo confianza las digo, entonces... eso sí lo he notado porque este ... hace muchos años yo estudié inglés, entonces en un principio era más o menos esa mecánica, primero pensar lo que voy a decir y luego lo decía ¿no?.

iv.: Ajá...

uj.1: Ya conforme te vas pues... haciendo más hábil en el idioma, en el caso este de la conversación, bueno pues este va saliendo ya de forma más natural, yo siento que también esto se debe a que pues no hay mucha facilidad ¿no? de poder platicar y conversar en forma así, continua, o sea, los cursos normalmente se enfocan más a bajar todos los aspectos del idioma, pero yo siento, en mi caso, que sería bueno que tomara un curso exclusivamente de conversación y posiblemente afinar cosas complementarias, que estuvieran en torno a la conversación, a la pronunciación.

Objeto : 2/LIVS

Sexo: femenino

Prueba de imitación: 11/18

Prueba de expresión libre:29/76

Parte: Auto reporte

iv.: Bon Irlanda, on va parler de ton expérience au C.E.L.E., pourquoi tu étudies au C.E.L.E.?

uj. 2: Dans un premier moment j'ai venu ici ...parce que... je suis venue ici parce que j'avais besoin de passer un examen de compréhension de lecture en français, à la fac, mais après le français m'a plaît beaucoup et alors j'ai décidé de continuer en étudiant le français.

iv.: Et tu crois que tu va utiliser ton français pour quelque chose?

uj. 2: Oui je pense que oui parce que mon professeur est de (?) traductrice,

lors j'ai besoin des autres langues, comme le français.

iv.: A part le C.E.L.E. as-tu un autre contact avec le français?

uj. 2: Non, j'achète beaucoup de revues et de magasins français, mais c'est les uniques laces où j'ai étudié c'est ici.

iv.: Et qu'est ce que tu penses de la méthode d'ici du C.E.L.E.? Tu es contente ou pas?

uj. 2: Je suis très contente parce que je pense que avec deux heures diarement?, C'est ès bon parce que je peux sentir la progression, non? au niveau de langue. Mais je pense ue le méthode c'est très relagé?

iv.: Relâchée?

uj. 2: Ajá relajado. Et alors quelques fois nous ne apprenons pas bien parce que il n'i y a as une discipline très rigide.

iv.: Bon, on va écouter un peu ce qu'on a dit, tu vas écouter ta prononciation.

la parte: Auto observación

iv.: Aquí tu dices "je..."

uj. 2: "Je pense" [ʒəpãz]

iv.: Fíjate en la pronunciación dime si crees que hay alguna cosa.

uj. 2: Je le dis très court non? "je pense", así con...

iv.: Y ¿cómo crees que debería ser?

uj. 2: "Pense" [pã:z] ⁽¹⁾, "je pense que ..." [pãz] ⁽¹⁾

iv.: Sí yo pronuncio "je pense" [ʒəpãz] y "je pense" [ʒəpãnz] ¿oyes una diferencia?

uj. 2: Sí

iv.: ¿cuál?

uj. 2: Aquí es una nasal y no la estoy haciendo.

iv.: "Je pense" [ʒəpãz] y tu dijiste "je pense" ^{↗ [ʒəpãnz]} y lo mismo era..., normalmente es "bon" [bõ] y u pronunciaste "bon" [bõ] Aquí ¿cómo pronuncias esto?

uj. 2: "Sentir" [sẽtiʁ]

iv.: ¿Y esto?

uj. 2: "progression" [pɒʁɔgʁɛsjɔ̃]

iv.: ¿Quieres escucharlo de nuevo?

uj. 2: Sí

iv.: ¿qué es lo que sucede en lo que te señalé?

uj. 2: Lo estoy pronunciando como lo leo y no le hago caso a la nasal.

iv.: ¿Y por qué crees que cuando te hice la prueba de imitación fuiste capaz de pronunciarlo bien?

uj. 2: Porque lo acababa de oír.

iv.: ¿Y por qué hace un momento no lo utilizaste?

uj. 2: No sé, a lo mejor porque creo que está más la influencia del francés leído, la escritura que el hablado, o sea como que lo leo más de lo que lo oigo, entonces cuando ya es producción así natural me quedo con la imagen de la palabra, casi no la tengo en el oído.

iv.: Y cuando vas a hablar, ¿piensas en lo que vas decir?

uj. 2: Ahorita no

iv.: ¿y a veces?

uj. 2: Bueno a veces cuando, por decirte, estamos en clase y la maestra hace una pregunta, como que tienes tiempo de formular tu respuesta, entonces la planeas más o menos, que esté bien sintácticamente, al menos ¿no?, pero así en este caso que es más espontánea la respuesta porque nada más somos tú y yo, no te da mucho tiempo de pensarlo, entonces tienes que decir ya lo que tu quieres decir, rápido, pero sin formularlo.

iv.: ¿Y tú crees que eres capaz de imitar la mayoría de sonidos del francés?

uj. 2: Hay unos que me cuestan mucho trabajo, sobre todo los / u / (al querer pronunciar / y /) y los diptongos me cuestan mucho trabajo, los tengo que repetir muchas veces para que me salgan.

iv.: Bueno a ver la última pregunta: generalmente, cuando hablas ¿haces un esfuerzo por pronunciar correctamente?

uj. 2: Sí, pero siento que a veces está mal porque por esforzarte lo estropeas, a veces si

dejaras que fuera más natural ... quizá te saldría mejor.

iv.: Porque privilegias el mensaje, bueno Irlanda, muchas gracias.

Objeto: 3/RF

Género: masculino

Prueba de imitación: 14/18

Prueba de expresión libre: 31/73

Parte: Auto reporte

iv.: En français d'accord? Parle moi un peu de ton expérience au C.E.L.E.

uj. 3: Mon expérience, bon, mon expérience. (Je "racord" (?) par exemple
(?) de douze ans, mes premier professeur s'appelle X, mes deuxième professeur a été Y,
troisième et le quatrième professeur avaient été...

iv.: C'était moi

uj. 3: Oui, mon expérience avait été un peu (.....), quand j'avais commencé à étudier le
français avait été un peu difficile...

iv.: Pourquoi?

uj. 3: Parce que je travaillais avant beaucoup.

iv.: Oui, je m'en souviens, quand au troisième semestre tu travaillais.

uj. 3: Oui, je travaillais sur un bureau d'avocats, et c'était un peu difficile. parce que par
exemple.... mon travail il m'a ... mon travail il ... il m'a il m'avait exigé que je devais me
présenter à la matin, et par exemple à neuf heures ou dix heures après je pense que
..... (¿?) bon aussi je pense que j'avais (¿?)

iv.: Et pourquoi tu étudies le français?

uj. 3: Bon j'avais étudié le français parce que j'aime beaucoup le français et parce
que je l'avais écouté, je l'avais lu déjà dans des revues et aussi parce que, par exemple,
j'ai l'idée d'étudier, j'espère à cette fin de cet an un niveau supérieur de mes études, par
exemple...

iv.: Une maîtrise

uj. 3: Surtout aux Finanzas Públicas. À la maîtrise de Droit, ils me demandent aussi
l'anglais ou le français. Ils sont deux langues qu'ils m'exigent.

iv.: D'accord. On va écouter un peu ce qu'on a enregistré.

a parte: auto reporte

iv.: Escúchate. ¿cómo pronuncias “français”?

uj. 3: Français [fʁãsɛ]

iv.: ¿Y cómo lo pronunciaste aquí?

uj. 3: Français [fʁãsɛs] (1)

iv.: ¿Y por qué crees que si tú dices que era “français” [fʁãsɛ] tu lo pronunciaste “français” [fʁãsɛs]?, por qué crees que pasó esto?

uj. 3: Por no poner cuidado.

iv.: Generalmente, cuando vas a hablar qué haces, cómo preparas?

uj. 3: Hay veces en que, como tú me lo habías dicho, no hay que pensar mucho en el español, me he fijado mucho a veces que uno quiere traducir, piensa en español y muchas veces no (.....¿?).

iv.: Ajá

uj. 3: Entonces a veces utilizo esa técnica, bueno hasta para abrir una puerta, por lo muy sencillo que sea procuro antes pensarlo (.....¿?). Algunos días andaba yo como loco en un camión, en el pesero y el metro la gente me veía. Pero hay otras ocasiones en que por lo mismo, como quiero decirlo rápido, aún cuando ya sé cómo se escribe, bueno, procuro saber más o menos cómo, entonces ya, lo digo así rápido.

iv.: Porque en tu prueba de imitación que hicimos en el laboratorio si eres capaz de imitar el sonido, eres capaz de decirlo bien. Por ejemplo aquí dijiste “présenter” [pʁezantɛb] o “présenter” [pʁesentɛb] y “commencer” [kɔmenseb] ¿qué crees que haya pasado ahí?

uj. 3: Olvidar que es cuestión de una nasal

iv.: ¿Tú crees que eres capaz de imitar la mayoría de sonidos del francés?

uj. 3: Mmm. (Afirmando)

iv.: Sí yo creo que sí. ¿Y cuando hablas te fijas en tu pronunciación?

uj. 3: Bueno, cuando estoy grabando a veces, en la casa, como también a veces grabo, me doy cuenta o cuando me pregunta la gente “¿cómo se dice esto?” y lo sé, se lo digo. Luego ellos dicen “no pues se oye muy bonito”, luego yo me pregunto “lo habré dicho bien?”.

iv.: ¿Tienes muchas dudas en cuanto a la pronunciación?

uj. 3: Sí bueno a veces, no siempre pero sí a veces. O a veces uno le echa estilo, por ejemplo como este muchacho, ¿cómo se llama?, uno de lentes...

iv.: ¿Hugo?

uj. 3: No, uno de hace dos semestres... Marco Antonio. O sea como que, a veces quería yo imitarlo, como echarle un poco de estilo y creo que es bueno porque uno como que se adentra, como que olvida en un momento dado el qué van a decir, o sea te digo, cuando me preguntan y les digo "no, se dice así...." le echo también estilo.

iv.: ¿Tú crees que sea un poco por pena que uno no pronuncia bien?

uj. 3: Tal vez en mi caso sí a veces, bueno un poquito por pena y a la vez cuando ya tienes la idea y quieres decirla rápido.

iv.: Bueno, pues era lo que quería que me contaras...

Objeto 4/GC

Sexo: femenino

Prueba de imitación: 14/18

Prueba de expresión libre: 37/76

Parte: auto reporte

iv.: Alors Georgina parle moi sur ton expérience au C.E.L.E. ou sur ta thèse.

uj. 4: En général? J'étudie Lettres hispaniques et le métier a plusieurs, je en sais pas, ... possibilités.

iv.: ¿Branches?

uj. 4: Banches, plusieurs branches, comme la littérature et aussi la linguistique, et je vais, je vais faire ma thèse sur linguistique parce que c'est la branche que j'aime plus et je suis en train de faire ma thèse sur l'utilisation des verbes dans les moyens de communication, spécifiquement dans la télévision, comment est-ce qu'on fait les ...je en sais pas si on dit doublages, des séries.

iv.: Oui, doublages

uj. 4: Des séries américains à espagnol et quel est le valeur qui on donne à un verbe, qu'on donne à un verbe X, par exemple, on peut parler, si je dis: je vais étudier, je conjugue, je conjugue?

iv.: Oui

uj. 4: le verbe vouloir au présent mais le valeur de toute la phrase c'est au futur, et ça est la chose que je suis en train d'étudier.

nv.: Mais tu travailles avec tous les verbes?

uj. 4: Oui, mais ils sont dix temps d'indicatif et six temps de subjonctif.

nv.: Mais c'est beaucoup, ça doit te faire un corpus énorme.

uj. 4: Oui, mais c'est... plus au moins, ils sont trois mille verbes, mais c'est très facile, la seule chose que je dois faire au moment, c'est seulement analyser quel est le valeur du verbe, c'est très facile parce que ici à Mexico on utilise quelques verbes, par exemple on utilise pas le futur très souvent.

nv.: Oui, on dit pas "comeré".

uj. 4: Oui, exactement.

nv.: C'est intéressant ça, mais ça depend aussi où est ce que le doublage se fait.

uj. 4: Oui

nv.: Parce que normalement c'est même pas l'espagnol standard qu'on utilise au Mexique

uj. 4: Oui, et ici il y a un problème parce que comme il est doublage on doit faire l'accord avec le mouvement de l'Europe (?) et ça c'est aussi difficile parce que plusieurs fois...

nv.: Ça correspond pas.

uj. 4: Oui, il dit quelque autre chose qui..

nv.: Ils disent "qué jaqueca tengo". Et on dit jamais ça. D'accord Georgina on va écouter l'enregistrement. On va écouter ta prononciation.

la parte: auto observación

nv.: Cuando pronuncias "lingüística", dime, cómo notas tu pronunciación, dime si ves algo raro.

uj.4: C'est "linguistique" [lɛ̃gɥistik]

nv.: "Linguistique", y por qué crees que pasó eso, por qué crees que dijiste "linguistique" [lɛ̃gɥistik]?

uj.4: Quizá porque como estoy haciendo la transferencia del español al francés, digamos, la imagen que tengo en la cabeza es "lingüística", entonces...

lv: Cuando lo dijiste ¿te diste cuenta, cuando estabas hablando?

uj.4: Después, cuando vuelvo a decir que hago mi tesis específicamente sobre fonología sí me di cuenta.

lv: ¿En el momento de decirlo?

uj.4: Después de decirlo, ya cuando, como que algo suena, me sonó chistoso, entonces como que me acuerdo que dije, sí.

lv: Vámos a seguir oyendo un poco más, fijate en la pronunciación de “utilización” ... cómo estuvo?

uj.4: Muy parecida al español ¿no?, o sea prácticamente...

lv: ¿Y cómo crees que debería haber sido?

uj.4: Así como “utilisation” [ytilizəsɔ̃]

lv: Sí, “utilisation” [ytilizəsɔ̃] y no “utilisation” [ytilizəsɔ̃h]. Y ¿por qué crees que haya pasado eso ahí Georgina, en ese caso?

uj.4: Yo siento que es la misma situación, como son palabras muy parecidas al español, como que se te va ¿no?, por lo menos a mí es lo que me pasa, es lo que digo, si me sé la palabra entonces ya no estoy preocupada de cómo se dice, sino que la conozco y la uso ¿no?, entonces más bien hay que..

lv: ¿y en esta palabra? (señalando), a ver, si quieres la busquemos..... ¿cómo la pronunciarías tú?

uj.4: “Temps” [tã̃]

lv: Pero no la pronunciaste así, a ver deja que la busque... .Generalmente cuando estás hablando, ¿piensas en la pronunciación?

uj.4: Hay ... generalmente sí, porque este ... sí tengo muy presente que hay palabras que cambian de significado si cambias la pronunciación, pero también hay muchas veces que, también depende, bueno hay veces que lo que te interesa es darte a entender, entonces este, pues más o menos das ahí la idea ¿no?

lv: Cuando estás, por ejemplo, en el salón de clases y que estás hablando, ¿estás pensando en lo que vas a decir?

uj.4: Generalmente no, por eso a veces soy tan repetitiva.

lv: ¿Preparas tu frase?

uj.4: No, la digo así, cuando es algo por ejemplo espontáneo, así nada más levanto la mano y ya digo la situación.

iv: Pero suponte que estén hablando por turnos y que te vaya a tocar a ti después de alguien.

uj.4: Generalmente no, generalmente lo que hago es, pienso... digamos a la mejor la pienso pero a la mera hora no lo digo, la cambio por otra cosa.

iv: ¿Y te preocupa a ti la pronunciación?

uj.4: Sí, porque digamos que es aquí donde me pueden corregir, entonces si yo me doy cuenta que no me corrigen, entonces quiere decir que la pronunciación estaba bien, entonces ya es como regla ¿no?

iv.: En el laboratorio, tu prueba de imitación fue bastante buena, casi en todas las vocales nasales y en la prueba de expresión libre, en la cabina de sonido no, ahí tuviste menos de la mitad, ¿a qué crees que se deba?

uj.4: Quizá a que con la repetición, como estás oyendo las frases, tienes más presente la pronunciación, lo acabas de oír y sabes cómo se pronuncia, y al contrario, cuando tú tienes que hablar, quizá es porque no tienes el ejemplo, y de lo que te acuerdas ¿no? de cómo se pronuncia.

iv.: ¿Y en general, es difícil para ti la pronunciación en francés?

uj.4: Yo domino el inglés, entonces quizá hay como lugares comunes, no sé, cosas de similitudes, digo, también el inglés me ha ayudado un poquito con lo de la pronunciación, porque donde más se me dificulta es con las vocales, porque como el español nada más tiene cinco, aquí que si la "e" cerrada, la "e" abierta, la "u"...

iv.: ¿Y crees que eres capaz de imitar la mayoría de sonidos?, si tuvieras que evaluarla del 0 al 100, ¿cómo la evaluarías?

uj.4: Yo la evaluaría, no sé, como en siete, porque yo siempre he dicho que a mí me me hace falta practicar, entonces por ejemplo sé que sí me doy a entender porque he hablado con franceses y todo ¿no?, pero la pronunciación sí me cuesta, entonces frecuentemente, por ejemplo, lo que hago es estar oyendo cassettes o oír canciones o lo que hago también es ponerme a leer en voz alta y tratar de darme cuenta cuáles son los errores más comunes que cometo ¿no?

iv.: ¿Tienes muchas dudas en cuanto a la pronunciación?

uj.4: No, porque ya, por ejemplo con lo de las nasales ya, como que tienes la reglita de que ante tal ...como se pronuncia la "i" por ejemplo, como se pronuncia la "a", entonces no

on dudas ¿no?, sino que simplemente se me van.

iv.: Y no te das cuenta generalmente.

uj.4: No me doy cuenta hasta que ya terminamos, por ejemplo con lo de "linguistique", la primera vez que lo dije "linguistique" [ˈlɛ̃ŋɡyistik] , pero ya la segunda me di cuenta, entonces ya lo corrijo ¿no?

iv.: Bueno Georgina, algún otro comentario que tengas en cuanto a la pronunciación, si tienes alguna estrategia o alguna cosa...

uj.4: Pues estrategia no, simplemente tratar de ordenar las cosas y quizá como pensar en las palabras claves ¿no?, no organizar la oración tal cual, pero sí pensar como en palabras claves ¿no?, que se me van a ir, sobre todo de significados ¿no?, por ejemplo si quiero decir que... por ejemplo lo de doblaje, a lo mejor ya hubiera pensado antes que iba a usar la palabra, entonces busco cual se parece ¿no?, y ya nada más lo demás lo voy metiendo en el discurso.

ujeto: 5/SG

sexo: masculino

prueba de imitación: 12/18

prueba de expresión libre: 24/73

la parte: Auto reporte

iv.: On va parler un peu en français. Dis moi, pourquoi tu étudies le français?

uj. 5: Parce que je vais voyager en France

iv.: Et quand est-ce que tu penses voyager en France?

uj.5: Quand? En décembre.

iv.: Et pour faire quoi, qu'est ce que tu va faire la-bàs?

uj.5: Je vais connaître différents lieux, à la France et en Europe en général.

iv.: Et tu as toujours étudié le français ici au C.E.L.E.?

uj.5:Oui

iv.: Et qu'est ce que tu penses de la méthode?

uj.5: C'est bien dans... l'enseignement de le mode de parler mais je pense que ..."falta"

iv.: Il manque

uj.5: Il manque appliquer beaucoup ... beaucoup de choses dans la grammaire et dans la forme d'écrire la langue.

v.: Alors, ce qu'on va faire, on va écouter ce qu'on a enregistré, ta prononciation.

uj. 5: (Se rió) ¿Ya de una vez?

v.: Ahorita, vamos a oír un poquito.

Parte: Auto observación

(Se escucha la grabación)

v.: Cuando dices ahí "¿cuándo?", fijate en tu pronunciación.
(Se vuelve a escuchar la grabación)

v.: Cómo ves tu pronunciación, cuando dijiste "¿cuándo?"

uj.5: Pues...

v.: ¿La ves normal, bien, cómo la sientes tú?

uj.5: "Quand" [kɑn] normal.

v.: Y si yo digo [kã] y [kɑn] ¿oyes una diferencia?

uj.5: Sí

v.: ¿Cuál sería la diferencia?

uj.5: Restringes ¿no? la pronunciación.

v.: ¿Oyes algo que cambia?

uj. 5: Sí la final

v.: Si yo te digo ahorita , Sergio di "quand" [kã]

uj. 5: "Quand" [kã]

v.: Ahora di "quand" [kɑn]

uj. 5: Quand [kɑn]

v.: ¿Escuchas otra vez la diferencia?

uj. 5: Sí

v.: ¿Y por qué crees que a veces la pronuncias y a veces no?

uj. 5: Pues la práctica ¿no?

v.: ¿Tú crees que es la práctica? Mira vamos a escuchar otra vez. Aquí dijiste “años” ¿cómo dijiste?

uj. 5: “Ans” [an]

v.: ¿Y cómo crees que debería ser?

uj. 5: “Ans” [an]

v.: Si pronuncias la “n” cambia. ¿Por qué podría ser que a veces la pronuncias y a veces no?

uj. 5: Igual, la práctica, falta de costumbre, la articulación, por ejemplo el decir “un año”, como que tienes que acostumbrarte a decirlo ¿no?, la diferencia, distinguirla, pues con la práctica ¿no?, de otra manera no sé.

v.: Cuando vas a hablar ¿piensas en la pronunciación?

uj. 5: Sí

v.: ¿Tratas de cuidarla?

uj. 5: Sí exacto.

v.: ¿Y siempre, a veces o cómo le haces?

uj. 5: A veces, como que lo piensas antes de decirlo y lo dices y de repente te diste cuenta de que ya lo dijiste mal o a veces lo dices bien, igual al distinguirlo.

v.: En tonces a veces varía, ¿y eso depende de qué más que nada?

uj. 5: De la práctica, falta de costumbre de oírlo y de pronunciarlo, de oír y pronunciar.

v.: Cuando grabamos en el laboratorio lo hiciste bien, no tuviste problemas. ¿Cómo podrías explicar que pudiste repetir las frases?

uj. 5: ¡Ah!, el escucharlas de inmediato y el repetir

v.: ¿Y tienes muchas dudas en cuanto pronunciar en francés?

uj. 5: Dudas no, más bien aplicarlo es lo que se me dificulta, como cuando oyes

grabaciones de repente oyes claro y no sé quizás te la vuelvan a poner y después tienes el error.

iv.: Y a ti ¿te importa pronunciar bien?

uj.: 5 Sí claro

iv.: Cuando vas a decir algo ¿lo preparas?

uj.: 5 En ocasiones, en ocasiones no, pero sí erra uno más cuando lo prepara, cuando piensa las cosas antes.

iv.: ¿Y Cómo qué cosas puedes preparar?

uj. 5: Pues no sé, en temas en cualquier pregunta dónde tienes cualquier duda ya lo pensaste, ya puede venir más fácil una respuesta.

Sujeto: 6/EG

Sexo: Masculino

Prueba de imitación: 14/18

Prueba de expresión libre: 17/70

Parte: Auto reporte

La primera parte de la restrospección se realizó pero no fue grabada por problemas técnicos, en ésta el sujeto dijo que el método de enseñanza del CELE le parecía bueno, pero que algunos profesores no motivaban tanto como otros. Empezó a estudiar el idioma porque lo necesitaba para acreditar el idioma en su facultad. Estudió del 1ero. al 5to. nivel de francés en el CELE.

Parte: Auto observación

iv.: ¿Qué haces cuándo vas a hablar, preparas lo que vas a decir?

uj. 6: Muchas veces sí, no muy específicamente toda la frase, sino algunas partes o los verbos, los tiempos de los verbos, pero en sí la pronunciación no tanto.

iv.: Y por ejemplo en salón de clases cuando vas a intervenir, ¿También preparas?

uj.6: Cuando te da tiempo sí, cuando sueltan una pregunta, entonces la van contestando dependiendo del punto de vista de cada uno, entonces si te dan esa oportunidad muchas veces sí, no hablas espontáneamente, lo que tienes, todas las ideas que tienes en la mente no las sacas así, sino las vas preparando poco a poco.

iv.: ¿Tienes muchas dudas de pronunciación?

uj.6: Muchas, no tanto, sino simplemente tal vez estar escuchando por la... tener costumbre.

nv.: ¿Tú crees entonces que es una cuestión de constumbre? o ¿Cómo podrías explicar que a veces lo pronuncias bien y a veces no?

uj.6: Tal vez si escuchaste esa palabra y la traes fresca en la mente entonces a la jhora te registrarla para poder decirla entonces te acuerdas cómo la escuchaste y cómo se pronunciaba, entonces la pronuncias, procuras pronunciarla más o menos como ya lo habías escuchado. Pero si no te acuerdas muy bien cómo se escribe...

nv.: Entonces, ¿a veces piensas cómo se escribe para poder pronunciar?

uj.6: Bueno a veces, porque muchas veces no sabes cómo se escribe, sino la identificas por el hecho de ya haberla escuchado.

nv.: ¿Y cuando la identificas entonces piensas en la grafía?

uj.6: No

nv.: Piensas más bien en cómo la has oído

uj.6: Sí, no tanto en cómo se pronuncia.

nv.: ¿Te das cuenta de cuándo cometes errores?

uj.6: Sí, al decirlos, bueno cuando estás hablando, de repente dices un error y sí te das cuenta.

nv.: Y creés que te das cuenta generalmente? Por ejemplo, ve, esto era lo que había escrito tuyo, habías dicho, habías proonunciado esta "n" (se le señala una "n" en posición final) En ese momento, cuando estábamos grabando te diste cuenta de ese error?

uj.6: Sí, porque lo repetí dos veces.

nv.: ¡Ah! era también ésta (señalando)

uj.6: No, en esa no. No porque también fue loque te dije que le pones más énfasis, bueno yo le puse en ese caso más énfasis en el principio de la palabra para pronunciarla bien y no tano en el final y por eso el final ni te das cuenta cómo lo diceress, ¿no?, sino cada más en la parte que enfocas de la palabra para procurar pronunciarla bien es lo que pronuncias bien, pero lo demás no te fijas tanto.

nv.: ¿Y qué otra cosa?

uj.6: Por lo regular los que vienen de otras escuelas o habían estudiado en otros lugares procuran pronunciar bien, o pronuncian bien, pero los de aquí... tienen muchos problemas de pronunciación y tal vez porque cuando pronuncian mal en sus clases no los van

corrigiendo.

iv.: ¿Y tú creés que en el CELE los maestros traten de ayudar para que los alumnos pronuncien correctamente?

uj.6: Pues muchas veces no, por eso decía que también depende del maestro, porque si el maestro te está corrigiendo constantemente y te explica òrqué se dice así o porqué se dice de otra forma, entonces poco a poco se te va grabando, pero si dices algo y no te corrigen entonces así lo vas a seguir diciendo.

iv.: ¿Y tú te tratas de fijar en la pronunciación de la gente que está hablando?, cuando está hablando X, que es tu maestra, ¿te fijas en cómo pronuncia?

uj.6: Sí.

iv.: ¿Y cómo le haces? ¿Te fijas en una palabra o en sonido? Porque es muy difícil poner atención a todo.

uj.6: No, tal vez en las palabras que yo no podría pronunciar o que me llamen la atención por la manera en cómo se pronuncian es en las que me fijo y no tanto en otras, como decía en ningunos artículos sino en las que parecen difíciles por la nasalización o por las "eses" y todo eso.

iv.: ¿Y después tratas de imitarlo?

uj.6: Sí, para ver, si pero si no sabes bien el significado de la palabra entonces no sabes si lo estás diciendo bien o mal.

iv.: Y si tuvieras que evaluar tu pronunciación, ¿cómo la evaluarías?

uj.6: No muy buena, pero no tan mala, sino rprocuro por lo regular no pronunciar como en español, cuando viene una "T" o...

Sujeto: 7/AA

Sexo: Femenino

Prueba de imitación: 14/18

Prueba de expresión libre: 34/71

Parte: Auto reporte

iv.: Pourquoi tu étudies le français?

uj.7: Depuis que j'ai eu besoin d'une langue, je suis tombée amoureuse, j'ai étudié dans la préparatoire ... à la préparatoire et j'ai aimé bien la langue mais mais il n'est pas un méthode... les profs enseignent ce que croient, à mon avis mes professeurs allaient à l'école très peu, ils en (.....) pas, je crois que à la préparatoire je n'ai appris grande chose, après je suis entrée à l'ENEP Acatlán et c'est là où j'ai appris quelque chose.

iv.: Combien de cours tu as pris à l'ENEP Acatlán?

uj.7: Trois

iv.: Et ici au CELE?

uj.7: Ici au CELE depuis le troisième, parce que j'ai été...

iv.: D' accord, on va écouter...

Parte: Auto observación

iv.: Cuando vas a hablar ¿En qué piensas, en las palabras, en el sentido de la frase, en la pronunciación o en qué?

uj.7: En lo que voy a decir, más bien estoy buscando las palabras adecuadas y pues en la pronunciación yo creo que no pongo mucha atención.

iv.: ¿Y te das cuenta cuándo cometes un error de pronunciación?

uj.7: Después, cuando ya dije me acuerdo: "¡Ah, esto lo dije mal!" o algo.

iv.: Los errores que yo te señalé, ¿tú te habías dado cuenta de que estaba mal pronunciado o hasta que yo te dije?

uj.7: Hasta que tú me dijiste, porque no me había puesto a pensar.

iv.: ¿Tú sabías que esas eran nasales o no?

uj.7: ¿Cuáles eran?

iv.: Eran éstas, cuando te había dicho que habías pronunciado "examen" [ɛʒaman] o [ɛʒamɛn] o [ɛʒamɛ] te diste cuenta.

uj.7: No, es que te digo, es que cuando ya... por ejemplo, cuando ya termino de hablar yo digo ¡Ah! pues me acuerdo de algunos errores, pero no de otros porque hablas mucho y no te puedes acordar de todos.

iv.: Pero ¿tú sabías que se pronunciaba "placement" [plasmɛ]?

uj.7: Sí

iv.: ¿Consideras que cometes muchos errores cuando hablas?

uj.7: Pues sí, yo creo que todavía hay muchas cosas que se me pasan.

iv.: En el salón de clase, ¿preparas las frases antes de decirlas?

uj.7: Pues busco las palabras a veces, yo creo que por lo rápido que uno tiene que contestar no se fija uno mucho.

iv.: Y específicamente en la pronunciación, ¿pones atención?

uj.7: Sí

iv.: ¿Cómo en qué casos?

uj.7: A lo mejor hay palabras que no sé cómo se pronuncian y por eso las pronuncio así, no sé.

iv.: ¿Y eso sucede muy seguido?

uj.7: No muy seguido pero sí pasa.

iv.: A ver, di "francés"

uj.7: "français" [fʁɑ̃sɛ] (1)

iv.: Di (señalándole la palabra "dans")

uj.7: "dans" [dɑ̃]

iv.: ¿Y pronuncias la "ene" o no?

uj.7: "dans" [dɑ̃] (1)

iv.: ¿Y pronuncias la "ene" o no?

uj.7: Muy ligero

iv.: Normalmente debería ser "dans" [dɑ̃] , o cuando dices "Francia", ¿cómo pronuncias?

uj.7: "France" [fʁɑ̃s] (1)

iv.: ¿Y cómo ves tu pronunciación?

uj.7: Pues yo siempre la he pronunciado así, no sé si...

iv.: ¿Y tú cómo ves?

uj.7: "La France" [lɑ̃fʁɑ̃s]

v.: Ahorita ya estuvo mejor, no dijiste "France" [fʁɑ̃s] dijiste "France" [fʁɑ̃s] ¿Te das cuenta de esto cuando hablas?

uj.7: No

v.: ¿Te das cuenta de que hay una diferencia entre "France" [fʁɑ̃s] y "France" [fʁɑ̃s]?

uj.7: Sí

v.: ¿Y sabes cómo explicarla? ¿Porqué cambia?

uj.7: Porque es nasal.

Sujeto: 8/AL

Sexo: Femenino

Prueba de imitación: 11/18

Prueba de expresión libre: 10/78

1ª parte: Auto reporte

En la primera parte de la retrospectiva sucedió lo mismo que en la entrevista No. 6, la entrevista se llevó a cabo en francés, pero por problemas técnicos no fue grabada: Este sujeto empezó a estudiar francés en el CCH (bachillerato). Necesita acreditar dos lenguas en su facultad para la carrera de letras, es por ello que escogió el inglés y el francés. Sin embargo, ella asegura que independientemente de la necesidad de los idiomas para su carrera ella estudia francés por placer. Le interesa la literatura francesa y en sí el francés en general, por lo que se ha aplicado en el estudio. Se siente satisfecha con el método de enseñanza del CELE.

2ª parte: Auto observación

v.: ¿Piensas antes de construir una frase?

uj. 8: Sí, lo pienso antes de decirlo.

v.: ¿Y siempre?

uj. 8: Sí

v.: Y por ejemplo, cuando estábamos hablando, ¿aquí por qué pronunciaste "son"?

[sɔ̃n]

uj. 8: Por los nervios, tal vez, o porque no lo pensé, lo dije muy rápido.

iv.: Y ¿te diste cuenta, o hasta que yo te dije?

uj. 8: No, hasta que me dijiste.

iv.: ¿Y generalmente te das cuenta de los errores que cometes?

uj. 8: No me doy cuenta, son involuntarios.

iv.: Y cuando después de un error te dicen que repitas ¿te das cuenta de la diferencia de pronunciación?

uj. 8: Sí, y trato de corregirlo.

iv.: Y en el salón de clases, ¿tratas de preparar tu pronunciación?

uj. 8: Sí, la preparo para después decirla mejor.

iv.: Y ¿en qué casos no la preparas?

uj. 8: Cuando ya es algo más espontáneo, cuando tengo que contestar más rápido, cuando es una pregunta.

iv.: ¿Creés que puedes repetir la mayoría de sonidos del francés?

uj. 8: Tanto así, no, o sea conozco las reglas de pronunciación y todo, pero no puedo pronunciarlos todos. No las nasales son muy difíciles.

iv.: Pero, ¿te das cuenta cuando acabas de decir una nasal y la pronunciaste como en español?

uj. 8: Sí, si me doy cuenta.

iv.: Y a ti ¿te interesa la pronunciación?, ¿es algo que cuidas?

uj. 8: ¡Ay sí!, trato de cuidarla, pero es difícil.

iv.: ¿Porqué creés que sea difícil?

uj. 8: Porque no tenemos los mismos sonidos, son muy diferentes.

iv.: ¿Por qué crees que a veces no puedes pronunciarlas, sólo por el tiempo?

uj. 8: Sí, porque no tengo tiempo y porque no puedo pronunciarlo ¿no?

iv.: ¿Cómo le haces para tratar de captar la pronunciación?

uj. 8: Pues escuchar y repetir.

ujeto: 9/NL

Sexo: Femenino

Prueba de imitación: 12/18

Prueba de expresión libre: 23/75

Parte: Auto reporte

iv.: On va parler en français, dis moi, pourquoi tu étudies le français?

uj.9: Pourquoi? Parce que je l'aime beaucoup, parce que je le connais dès l'école secondaire, aussi parce que je pense aller en France.

iv.: Quand?

uj.9: Quand? Je ne sais pas mais je pense aller, pour étudier, je veux étudier là.

iv.: Qu'est ce que tu aimerais étudier là-bas?

uj.9: Il y a un cours qui s'appelle "La civilisation française", quelque chose comme ça, j'aimerais prendre ce cours, connaître mieux la France et les français, la civilisation.

iv.: Et qu'est-ce que tu penses de la méthode d'enseignement d'ici du CELE?

uj.9: Je pense que c'est bon, mais il y a des cas où les profs sont mauvais et... mais les méthodes non, je pense que c'est les profs et pas les méthodes qui enseignent bien ou mal.

iv.: D'accord, on va écouter, vamos a oír un poco lo que grabamos.

Parte: Auto observación

iv.: Fíjate cuando pronuncias "civilización" y "francesa" y me dices que es lo que opinas, cuando dices "pienso".

uj. 9: "Je pense" [ʒəpɑ̃z] es más nasal ¿no?

iv.: Bueno, cuando dices "civilización"

uj. 9: También, "civilization" [sivilizɑsjɔ̃] como inglés ¿no?

iv.: Y cuando dices "francesa" ¿Cómo está la pronunciación?

uj. 9: "française" [fʁɑ̃sɛz] (1)

v.: Si digo "française" [fʁɑ̃sɛz] y "française" [fʁɑ̃sɛz] (1) ¿oyes una diferencia?

uj. 9: Sí

v.: ¿Cuál es la diferencia?

uj. 9: Que pronuncias más la "e" ¿no? "française" [fʁɑ̃sɛz:] ¿cómo dices?

v.: "Française" [fʁɑ̃sɛz] "française" [fʁɑ̃sɛz] (1)

uj. 9: Uno es más nasal ¿no? también

v.: Sí

uj. 9: Uno es más marcada la "e" final que la otra.

v.: Mira: "française" [fʁɑ̃sɛz] [fʁɑ̃sɛz] ¿dónde está la diferencia?

uj. 9: En la "ese" ¿no?

v.: Mira, fijate ahorita, cuando dices que los maestros "son", pero en francés. Dices "les ofs..."

uj. 9: "Son" [sɔ̃]. También tiene que ser un poco más nasal.

v.: ¿Porqué crees que lo pronunciaste así?

uj. 9: Yo creo que por la influencia que tenemos del español, nos cuesta trabajo diferenciar, o sea, nosotros no hacemos nasales, no decimos "son" igual que... no sé.

v.: Por qué cuando fuimos al laboratorio y grabamos ¿pudiste pronunciar correctamente?

uj. 9: Quizá porque puse más atención, o no sé la verdad.

v.: ¿Generalmente tratas de poner atención?

uj. 9: Pues sí, o sea, a la hora, a la hora que trato de hablar, pues trato de fijarme, pero hay veces que hablo así y pues la verdad tengo muchos errores.

v.: ¿De qué depende?

uj. 9: ¿De qué depende?, pues yo creo de, no sé, de falta de atención, o sea que algunas veces porque queremos hablar rápido o no sé decimos las cosas tal como queremos que son. Hay veces que las decimos igual con la estructura del español y no

ensamos en francés, para nosotros esto va después o nos faltó el artículo, ¿no?. Pero por ejemplo, se me hace más fácil, o sea, si estoy leyendo algo, o sea pensarlo y decirlo siento que es más difícil, porque te digo, tenemos todavía la costumbre mucho del español, nos cuenta trabajo. En cambio, por ejemplo, si nos pone a leer el maestro, pues fijas más ¿no? sabes que aquí es nasal, se juntan las vocales y así ¿no?, pero a la hora que hablo pues sí...

iv.: Por ejemplo de estos errores (señalando) ¿Te habías dado cuenta que los cometiste porque yo te dije?

uj. 9: No, o sea, ahorita por ejemplo, que lo volvimos a repasar ¿no? yo sentía que estaba hablando pues más o menos, pero, o sea por estar pensando más o menos en decirlo bien, quizás se me olvidó hacer los nasales, es que es yo creo como costumbre, o sea como los franceses que hacen tantos gestos y la boca por aca, la abren y la cierran más, las nasales, o sea nosotros te digo no tenemos esa costumbre, o sea, yo por ejemplo, cuando leo pongo más atención a eso.

iv.: ¿Cuándo hablas se te hace que es más difícil...?

uj. 9: Sí, o sea porque te digo, hay veces, por ejemplo, cuando nos pone el maestro o sea, pues le tienes que contestar en seguida y o sea piensas en lo que vas a decirle, pero a veces no lo pronuncias bien, y ella casi nos está corrigiendo siempre porque hablamos, más o menos le damos la idea pero no pronunciamos a veces muy bien, o una cosa antes de la otra, o así...

Objeto: 10/KG

Sexo: Femenino

Prueba de imitación: 14/18

Prueba de expresión libre: 33/74

Parte: Auto reporte

iv.: On va parler en français, d'accord?

uj.10: Oui.

iv.: Dis moi, pourquoi tu étudies le français?

uj.10: Parce que je pense que c'est une langue très belle et j'aime les langues romantiques et le français c'est une langue romantique, c'est pour ça que j'étudie le français.

iv.: Et qu'est-ce que tu penses de la méthode d'enseignement du CELE?

uj.10: Je pense que c'est bonne mais je crois qu'il pourra améliorer s' améliorer s'il y a beaucoup plus de conversation et je pense qu'il y a des maîtres qui en laissent pas les élèves parler beaucoup français.

v.: Pourquoi tu étudies tu étudies le français et pas l'italien?

uj.10: Je voudrais parler beaucoup de langues j'ai commencé à étudier le français parce que dans l'Alliance Française, parce que il était très près chez moi, et l'italien, j'aime l'italien aussi, je voudrais le parler aussi.

v.: Katina, c'est bon, je vais arrêter ça parce que je crois... Regarde Katy, ici, ça c'est du laboratoire, c'est ça que tu m'as dit, c'est ton corpus et il y avait beaucoup de fautes, tu en prononçais pas les voyelles nasales et maintenant oui, ici tu m'avais dit "ans" [ɑ̃] , "lapin" [lɑpin] "onze" [ɔ̃s]

uj.10: Ah oui, tu voudrais que je le ...

a. parte: Auto observación

v.: No sé qué sucedió, pero te pregunto ¿Por qué crees que tu pronunciación varía?

uj. 10: No sé.

v.: Por que ve, ahorita me sorprendió mucho tu grabación porque aquí no las...

uj. 10: ¿No será la misma grabación que no se oye bien?

v.: No, porque la grabación es muy fina (la de cabina de sonido)

uj. 10: O no sé, a lo mejor estaba muy nerviosa o no sé...

v.: ¿Te sentías nerviosa ese día?

uj. 10: Pues no sé, pues es que creo que tenía algo que hacer ese día, sí, tenía que exponer en la tarde o algo así.

v.: Generalmente tú cuando estás hablando, ¿piensas en la pronunciación?

uj. 10: Sí, generalmente sí.

v.: Y hace un momento que estábamos hablando, ¿también?

uj. 10: Pues más o menos sí, o sea, como que no lo hago muy patente, pero sí.

v.: ¿Tienes muchas dudas en cuanto a la pronunciación?

uj. 10: Pues creo que no, la verdad así, de repente sí, una que otra palabrita, no sé cómo decirla, pero la verdad, creo que es raro, últimamente que habíamos leído más en clase...

iv.: ¿Crees que no tienes muchos problemas?

uj. 10: Creo que no.

iv.: ¿Y es algo importante para ti la pronunciación?

uj. 10: Sí, muy importante

iv.: ¿Por qué crees que a veces no pronuncias correctamente?

uj. 10: Ahora sí que no sé.

iv.: Generalmente cuando hablas, ¿piensas en la pronunciación?

uj. 10: Pues es que, o sea no sé, yo trato de pronunciar bien y pues trato de hacermeme más o menos a lo que es, según yo, hablar bien. Pero no sé, como que sí lo tengo patente, pero no es así ¡uy! ¡Sí tengo que hablar así excelente!

Objeto: 11/JA

Sexo: Masculino

Prueba de imitación: 12/18

Prueba de expresión libre: 32/73

Parte: Auto reporte

iv.: Dis moi, pourquoi tu étudies le français?

uj.11: J'étudie le français parce que ça me plaît, je l'aime et c'est un très (.....¿?) langue des personnes qui la parlent, la culture française a beaucoup de générations en France, en Europe, c'est... très... j'aime lire des classiques français je voudrais aussi avoir l'opportunité d'aller en France.

iv.: Qu'est-ce que tu penses de la méthode d'enseignement d'ici du CELE?

uj.11: Ça je ne dirais pas que ça c'est une seule méthode parce que ça dépend beaucoup de professeur, chaque professeur a un différent méthode et quelques fois ça n'est pas le même, je en crois pas qu'existe un seul méthode, existe un guide mais pas un méthode pour le professeur, le professeur donne sa classe comme il veut.

iv.: Mais il a une certaine régularité, non?, par exemple c'est n'est pas comme une méthode d'enseignement à Interlingua, c'est une méthode communicative en général.

uj.11: Oui, oui, ce n'est pas prendre l'opinion des élèves, c'est un travail ensemble, un travail des élèves et du professeur.

iv.: Et tu crois que c'est bien comme ça?

uj.11: Oui, c'est bien, mais je crois que il doit exister des guides plus....

iv.: Précises

uj.11: Précises, des objectifs à accomplir.

iv.: D'accord, alors José Antonio, je veux que tu écoutes ce qu'on a l'enregistré. Vas a decirme cuál es tú opinión de la pronunciación, de tú pronunciación.

a. parte: Auto observación

iv.: Fijate cuando dices "depende" o "diferente", ¿oíste la pronunciación de "depende"?, cómo se te hace que esté pronunciado?

uj. 11: Bueno, yo siempre la he pronunciado así: "ça depend" [sãdepã] (1)

iv.: Fijate, ahorita lo estás pronunciando un poquito diferente

uj. 11: "Ça depend" [sãdepã]

iv.: Sí (se vuelve a escuchar la grabación)

uj. 11: Estoy pronunciando una "a"

iv.: ¿Cómo dices aquí? (refiriéndose a la grabación)

uj. 11: "Ça depend" [sãdepã]

iv.: Dices "çadepend", [sãdepã] como con una "ene" al final, y tú ahorita me dijiste diferente "çadepend" [sãdepã] ¿Por qué crees que haya variación entre esto y lo que tú me estás diciendo?

uj. 11: Porque al hablar no estoy pensando tanto en la fonética.

iv.: ¿Y a veces lo haces?

uj. 11: No, casi nunca. Por lo general, trato de imitar la entonación en general, pero así, casos particulares, no. O sea, trato de seguir la entonación.

iv.: No ves los fonemas aparte. ¿Por qué crees que cuando grabamos en el laboratorio de repetición lo pudiste hacer bien?

uj. 11: Porque repetir un modelo es fácil, pero ya cuando no se tiene el modelo, se ocurre entonces en deformaciones.

av.: ¿Cómo dices “diferente”? [diˈfeβã] (1)

uj. 11: “Différent”

av.: Sí, también ahorita habías dicho “différent” [diˈfeβã] ⁽¹⁾ te lo voy a poner)se escucha (pronunciación)

av.: Sí, no dices “différent” [diˈfeβã]

uj. 11: No

av.: ¿Por qué crees que fue eso? ¿Te diste cuenta cuando hablábamos tú y yo en francés?

uj. 11: No.

av.: ¿Y generalmente te das cuenta de tus errores de pronunciación?

uj. 11: A veces, no siempre, por lo general no. Sería bueno que uno se escuchara a sí mismo, ¿no? porque eso nunca se hace y yo creo que daría muy buenos resultados porque ve uno sus errores, muchas veces, está uno acostumbrado a escuchar a los demás, pero no se escuchan a sí mismos.

av.: Entonces tú, cuándo hablábamos, esos errores no los notaste, hasta ahorita que yo te dije. Y también dijiste “opinión” [ɔpiɲɔ̃] ¿o no dijiste “opinion” [ɔpiɲɔ̃] ?

uj. 11: No

av.: Generalmente cuando vas a hablar, suponte en el salón de clase, o que tienes tiempo, ¿preparas tu clase?

uj. 11: No

av.: ¿Preparas lo que vas a decir?

uj. 11: No, generalmente surge la idea y la digo, pero no es algo así que prepare.

av.: Otra cosa, ¿a ti te interesa pronunciar bien?

uj. 11: Claro que sí.

av.: ¿Es algo en lo que pones atención?, ¿en lo que tratas de poner cuidado, o cómo lo haces?

uj. 11: Es que generalmente pongo atención en lo que dicen los demás, es lo que pasa, sea, sé cuando alguien está pronunciando mal o cuando no lo está haciendo bien, pero

Quando me toca a mí hablar, pierdo ese... digamos que ya no me escucho a mí mismo.

iv.: Y ya no te das cuenta de tus errores ¿Tú crees que eres capaz de imitar la mayoría de sonidos del francés, los fonemas?

uj.11: Pues casi todos.

iv.: Porque en la prueba de imitación sí lo hiciste, después en la expresión libre no, no todo el tiempo.

uj. 11: Más no que sí, y entonces quería ver lo que estaba pasando.

ujeto: 12/MGME

Sexo: Femenino

Prueba de imitación:

Prueba de expresión libre:

Parte: Auto reporte

iv.: J'ai étudié le français il y a 8 ans et quand je étudié pour premier fois le français a été au CCH. Ce que je n'aime pas l'anglais et la langue étrangère c'est obligatoire à l'école préparatoire. Je (¿?). Après j'ai étudié à l'Alliance Française, après ça je n'ai pas pu étudier plus parce que j'entré à l'université je n'ai pas beaucoup de temps, je n'ai pas eu beaucoup de temps.

uj.12: Au début pour moi c'est très facile parce que je ne parlais pas mais quand je dois parler c'est difficile parce que il y a beaucoup de prononciation, de vocales, voyelles, c'est difficile.

iv.: Et qu'est ce que tu en penses de la méthode du CELE?

uj.12: Oui, je crois que c'est bien parce que le premier semestre tu dois parler, je crois que la meilleure forme ou manière que tu apprends une langue c'est parler, non? Parler beaucoup beaucoup, n'importe pas que tu fais des erreurs ou des choses comme ça. Quand tu commences à étudier quelque langue et seulement tu pratiques la grammaire et après tu trate ou...

iv.: Essaies

uj.12: Essaies de parler c'est très difficile bon, c'est mon cas en spéciale, je crois que c'est bien mais je crois que cet système il y a beaucoup de, non pas des erreurs mais ce n'est pas... comment est-ce que je te peux dire... bon les élèves qui sortent ou qu'ils arrivent à autre cours en pas le même niveau alors il y a beaucoup de différences.

Parte: Auto observación

iv.: A ver, vamos a escuchar

uj. 12: ¡Ay! todo lo dije mal

v.: No, vamos a ver, fijate cuando pronuncias "tu aprendes" y "cuando"
Cómo viste tu pronunciación?

uj. 12: ¡Ay! pues mal

v.: ¿Por qué? ¿cómo crees que debería haber sido?

uj. 12: No me sale "apprends" [apbænd]

v.: ¿Tú que crees que falta o que falla?

uj. 12: Falla que no tengo, el... digamos que no puedo hacer el sonido, me cuesta mucho trabajo.

v.: Pero te das cuenta de que hay algo ahí entre "apprends" [apbã] y como tu dijiste.

uj. 12: Sí, hay una diferencia

v.: ¿Y cuál crees que sea?, ¿la puedes distinguir?. A ver, si yo te digo repite "apprends"
[apbã]

uj. 12: ¿Sabes qué? tengo el peor oído que te puedas imaginar, entonces, yo casi todo
que hablo, lo hablo por memoria, como me acuerdo que es el sonido, entonces también
me cuesta trabajo, entonces ese "u" o quién sabe cómo le hacen, es difícil, ¿no? Porque
bueno, en español no existe.

v.: Vamos a escuchar un poco más. Observa tu pronunciación en estas palabras (el
investigador se las escribe) "quand" "commences" "langue".

uj. 12: ¡Ah! sí, yo dije "commence" [kɔmansɛ] y es "commence" [kɔmans]

v.: "Commences" [kɔmãʒ]

uj. 12: Como que tienes que taparte la nariz o una cosa así.

v.: ¿Y por qué crees que cuando fuimos al laboratorio y te grabé si eras capaz de
imitar?

uj. 12: ¡¿Si lo hice bien!? A lo mejor es que el sonido te queda, como que se te queda
grabado y es más fácil que cuando tú tienes que sacarlo. Tú sabes que tienes que
decirlo, pero a lo mejor no te sale.

v.: ¿Y cuándo hablas piensas en la pronunciación?

uj. 12: A veces, depende ¿no? cuando tienes tiempo. Yo trato de pensar sobre todo en

“des” [dɛ] “de” [də] . Trato de hacer por lo menos el movimiento de la boca ¿no? para que salga más o menos, pero es difícil porque tienes que hablar más rápido de lo que piensas casi siempre. Entonces hay veces que ya casi a la mitad de la frase tienes que decirlo y entonces ya como que no piensas tanto en la pronunciación.

iv.: Y hace un rato que hablábamos, ¿tú pensabas en la pronunciación o en lo íbamos diciendo o en qué te fijabas?

uj. 12: En lo que tenía que decir, pero cuando me oía dije: “Chin ya la regué” y entonces olví a decirlo, no sé si te diste cuenta.

iv.: Y por ejemplo, esos errores que te señalé hace un momento ¿tú te diste cuenta o hasta que yo te dije? “apprends” [apʁã] “quand” [kã] y “commences” [kɔmãs]

uj. 12: De “apprends” [apʁã] no, de “commences” [kɔmãs] sí. Hay veces que si te das cuenta, te oyes y dices: pues así no suena, pero muchas veces no, tú dices: ¡Ay! lo digo perfecto, pero no es cierto.

iv.: ¿Y tú crees que eres capaz la mayoría de sonidos del francés? Por ejemplo, di “orange” [ɔʁãʒ].

uj. 12: “orange” [ɔʁãʒ]

iv.: ¿Tú cómo lo dirías normalmente?

uj. 12: “orange” [ɔʁãʒ] . Como en inglés, no pronunciaría la “e”

iv.: Pero no dirías “orange” [ɔʁãʒ]

uj. 12: No, por que es más alto el sonido.

iv.: Si estamos en el laboratorio y yo digo repitan “orange”

uj. 2: No pues, ya se me queda.

iv.: ¿Consideras que conoces las reglas para pronunciar en francés?

uj. 12: Sí

iv.: Y ¿Tienes dudas?

uj. 12: Sí, conozco las reglas, de hecho el semestre pasado estuvimos trabajando un buen rato con la pronunciación. Y, sí, siento que es muy fácil decir, no pues que la “e” sin acento se debe de pronunciar de tal manera. Y tú lo enayas y te sale bien, pero creo que esa práctica, bueno ese perfeccionamiento, solamente hablando y oyendo a franceses o gente que hable bien.