

AUTOCORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS: PARA UNA ADQUISICIÓN INTEGRAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Orlando Valdez Vega
Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

En la enseñanza de lenguas poco se enfatiza la importancia de los elementos prosódicos de una lengua. Se llega a considerar que el dominio de los elementos fonéticos basta y, si bien es cierto que la fonética es imprescindible en el estudio de una lengua al tener como objeto el estudio científico de los sonidos del lenguaje en su emisión y su recepción (Chiss, Filliolet y Maingueneau, 2001), no bastaría dicho conocimiento intelectual y práctico para el logro de la competencia comunicativa. En efecto, la competencia comunicativa va mucho más lejos que el simple dominio de los fonemas de una lengua ya que sus tres componentes implican cada uno de ellos la transmisión de conocimientos, destrezas y habilidades, de manera específica a cada lengua. Ahora bien, para poder justificar la importancia de la integración de la dimensión fonológica de una lengua a la enseñanza habría que ver primeramente el lugar que ocupa la adquisición de esta competencia en el componente lingüístico de la competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002).

La competencia fonológica: parte integral de la competencia comunicativa

El componente lingüístico implica la adquisición de las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica propuestas por el MCER (2002). Enfocándonos en la competencia fonológica definamos, en primer lugar, la fonología como la ciencia que estudia los sonidos, no en sí mismos, sino desde el punto de vista de su función distintiva en el sistema de la lengua (Chiss, Filliolet y Maingueneau, 2001: 37) es decir, el sonido vinculado a un significado dentro de un sistema de lengua. En segundo

lugar, subrayemos que la competencia fonológica consiste en la adquisición de destrezas a nivel de la percepción y de la expresión oral que son enlistadas por el MCER:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión (MCER, 2002, 113-114).

Frente a las destrezas aquí arriba enlistadas cabe señalar que las rúbricas de evaluación de la producción oral de los exámenes DELF y DALF consideran una progresión en el dominio del sistema fonológico de la lengua correspondiendo a los seis niveles del MCER como se muestra a continuación:

Tabla 1. Progresión en el dominio de la pronunciación propuesta por el MCER (2002:114)

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Desafortunadamente, la enseñanza de la pronunciación de la lengua francesa es un aspecto que se trabaja comúnmente en los niveles de inicio y, al integrarlo solamente como parte de la enseñanza en los primeros niveles, se manifiesta así, de manera frecuente, en los manuales para el aprendizaje de la lengua francesa una carencia de ésta progresión poniendo una clase de barrera entre la competencia fonética y la competencia fonológica, lo cual resulta sorprendente frente a las evidentes dificultades que persisten de manera recurrente en los alumnos en la adquisición de estas competencias (Abry y Veldeman-Abry, 2007) y que, en definitiva, hacen parte de los aspectos requeridos como parte integral del componente lingüístico de la competencia comunicativa.

Adaptación de los criterios del MCER a la enseñanza de lengua

Cabe señalar que el MCER no es más que un referencial que funge como guía acerca del nivel de competencia en la adquisición de lenguas y, a la vez, como punto de referencia

para la unificación de directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las mismas. Y si bien, es una referencia que fue creada para los países europeos, hoy día, es el instrumento que se utiliza en México para medir el nivel de competencia de la lengua francesa.

En ese sentido, se debe definir dentro de los programas académicos para la enseñanza de lengua el nivel de competencia que se desea alcanzar al término de la instrucción y que, en los mismos, se vea reflejada la enseñanza de esta habilidad de manera progresiva, a través de los diferentes niveles previstos por la institución. Para determinar el nivel de competencia deben tomarse en cuenta diversos factores como la edad de los alumnos, las necesidades de los mismos, las exigencias y limitantes del establecimiento escolar donde se enseña la lengua, el número de horas previstas por la institución educativa, el nivel de necesidad en el plano profesional, entre otros.

Ahora bien, la adquisición de la competencia fonológica es fuertemente deseable, en particular, para quien se dedicará, a nivel profesional, a la enseñanza de la lengua francesa, por lo que la necesidad de desarrollar esta habilidad lingüística es preponderante para este tipo de público y que, por lo demás, es un aspecto que se verá evaluado al momento de la certificación del nivel de lengua alcanzado y que, de acuerdo con el MCER (2002), en los niveles C1 y C2 se exige variar la entonación y colocar el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado. Frente a este desafío es importante proporcionar al docente de lengua a nivel licenciatura herramientas suplementarias que le permitan lograr el cumplimiento de la adquisición de esta habilidad en sus estudiantes.

Elementos prosódicos de la competencia fonológica

Para abordar el estudio de la competencia fonológica, es importante mencionar, en primer lugar, la diferencia que Rolland (2011) nos brinda entre la fonología segmental, enfocada al estudio de los fonemas, y la fonología suprasegmental, llamada también prosodia, orientada al estudio de la realidad fónica añadida a los fonemas que son la acentuación, el ritmo y la entonación. Tratemos de comprender ahora los diferentes componentes de la competencia

fonológica para tratar de entender su función lingüística y supralingüística, así como su trascendencia en los procesos comunicativos y, por consiguiente, la importancia de su enseñanza.

En relación con la prosodia, subrayemos que estos elementos prosódicos, rítmico-melódicos, también llamados suprasegmentales, se refieren al estudio específico de las variaciones de altura, de intensidad y de duración en la organización de enunciados con una cierta longitud: sílaba, palabra, grupo de palabras, oración. Entre los elementos prosódicos esenciales de la lengua francesa se encuentran la melodía, los acentos, el ritmo, el tempo y las pausas los cuales Pietro Intraivaia (2000) define como sigue:

La mélodie concerne les variations de hauteur sur un énoncé, c'est-à-dire les montées et les descentes de la voix pendant la production de la parole (...) Quand la courbe mélodique s'élève, la fréquence du ton laryngé augmente, quand la courbe mélodique s'abaisse, le nombre de vibrations diminue (Intraivaia, 2000: 169).

Como en la cita se menciona, la melodía se enfoca en las variaciones de altura en un enunciado, es decir, en los altos y bajos de la voz durante la producción de la palabra. Y, de este elemento, se pueden observar aspectos característicos a cada lengua que introducirán una variación semántica ya que la melodía determinará en una lengua el modo del enunciado. En efecto, un enunciado puede ser pronunciado bajo un modo declarativo, interrogativo o imperativo y, modificar así el sentido de lo que se quiere comunicar. Por ejemplo, la oración *je veux te voir*, en el modo declarativo se utiliza una melodía que baja y se trata simplemente de una aserción. La misma oración con melodía ascendente se transforma en modo interrogativo y, por último, se podría pronunciar con melodía descendente pero más abrupta y transformarse en modo imperativo.

Otro de los elementos prosódicos esenciales de la lengua francesa son los acentos que Pietro Intraivaia (2000) define como sigue:

Les accents sont des mises en relief de certaines syllabes par renforcement de durée, de hauteur ou d'intensité. En français, de ces trois éléments acoustiques, la

durée est le paramètre le plus étroitement lié à l'accent (Delattre, 1939, citado por Intravaia, 2000:170).

El acento se refiere entonces al énfasis que se le da a ciertas sílabas para resaltarlas intensificando la duración, la altura o la intensidad. En este sentido, es importante subrayar que el francés es una lengua a acento fijo (Intravaia, 2000) ya que siempre se acentúa la última sílaba de la palabra o de la frase pronunciada a la diferencia de otras lenguas como el español. Por ejemplo, en la frase “*Le professeur*” se acentuará la última sílaba, mientras que en la frase “*Le professeur de mathématiques*” se acentuará la última sílaba de la palabra “*mathématiques*” y la palabra “*professeur*” perderá su acento.

Para ahondar en lo anterior, cabría aquí hacer una distinción entre el acento tónico y el acento de insistencia. El tónico se refiere a la intensidad mientras que el acento de insistencia a una función expresiva denominada fonostilística (Intravaia, 2000). Así pues, en la pronunciación de la frase *Le professeur de mathématiques* se trata de un acento tónico y este acento de intensidad hace parte de las estructuras de pronunciación específicas de la lengua francesa. El acento de insistencia, por su parte, puede tener una función distintiva. Faure (1968:57, citado por Intravaia, 2000: 172) proporciona un ejemplo que deja en evidencia dicha función: “*C’est bien ce que tu dis?*”. Esta pregunta nos deja claro que lo que se busca es corroborar la conformidad entre lo dicho por el locutor y lo que haya sido expresado anteriormente por el interlocutor. Ahora bien, si al enunciado anterior se le introduce un acento de insistencia: “*C’est bien ce que tu dis*” cambia completamente el sentido volviéndose la expresión de un juicio favorable de lo que el interlocutor acaba de decir.

Otro elemento prosódico es el *ritmo* el cual se refiere a la alternancia de sílabas acentuadas e inacentuadas que pueden existir en una lengua y, el ritmo del francés, de manera específica, se caracteriza por el uso de un acento final en la última sílaba de la oración que corresponde entonces a un acento de grupo rítmico, así como por la igualdad de duración y de intensidad de las sílabas inacentuadas (Intravaia, 2000). Esta perspectiva nos permite comprender que cada palabra perderá su acento propio en provecho del acento final del grupo rítmico que se colocará invariablemente en la última sílaba del mismo. Veamos

lo anterior representado en un ejemplo (El fenómeno se encuentra destacado en negritas):
Le professeur, le professeur de mathématiques, le professeur de mathématiques du lycée.

Pietro Intravaia (2000) insiste sobre la importancia de no confundir el ritmo con el *tempo*, el cual se refiere a la velocidad de elocución y, en esto, las *pausas* juegan un rol importante ya que son interrupciones que marcan regularmente el fin del grupo rítmico. Cabría citar aquí a Georges Faure que nos hace entender la función lingüística de los diferentes elementos prosódicos implicados en el idioma francés:

Chaque groupe accentuel qui correspond en français à une double unité à la fois sémantique et syntaxique est individualisé par le détachement mélodique de sa dernière syllabe articulée (Op.cit., 18, citado por Intravaia, 2000:173)

En efecto, el dominio de los elementos prosódicos es fundamental en muchos contextos de la lengua francesa ya que si en un contexto escrito, los cambios de sentido se pueden remediar con los signos de puntuación, en el contexto oral, sólo los elementos suprasegmentales permiten hacer tales distinciones y proporcionar así un valor sintáctico y semántico distinto (Intravaia, 2000). Representémoslo con un ejemplo:

La voiture s'est arrêtée... Devant la gare, Marie attendait son fils.

La voiture s'est arrêtée devant la gare... Marie attendait son fils.

Función lingüística y supralingüística de la prosodia en los procesos comunicativos

Uno de los componentes lingüísticos indispensables en la competencia comunicativa es precisamente el componente fonológico que, de manera última, permite aportar precisiones de sentido mediante las variaciones prosódicas. Ahora bien, para poder entender la importancia de la enseñanza de la prosodia, es conveniente hacer una distinción entre la función lingüística y la función supralingüística de los elementos prosódicos (Intravaia, 2000). En efecto, en la función lingüística nuestra atención se centra en las dificultades de

comprensión en la comunicación ligadas al valor semántico y sintáctico, mientras que en la función supralingüística se tendrá en cuenta los matices que introducen los componentes sociolingüísticos y pragmáticos específicos de la competencia comunicativa de cada lengua. Pietro Intravaia, a este respecto, insistirá sobre el carácter específico de la prosodia en cada sistema de lengua:

Chaque langue dispose d'une gamme extrêmement diversifiée de ressources prosodiques et comportementales qui permettent d'exprimer toutes sortes d'états psychiques : satisfaction, mécontentement, mépris, déception, colère, etc. Il s'agit ici de la fonction supralinguistique, émotionnelle, expressive de la prosodie (Intravaia, 2002 :176).

En este sentido, habría que interrogarse sobre la importancia de la incorporación de la dimensión prosódica de una lengua en la enseñanza de la misma. Para responder a este cuestionamiento, hay que subrayar que, por una parte, las funciones lingüísticas y supralingüísticas nos permiten, por ellas mismas, ver el carácter necesario de su enseñanza en las clases de lengua debido a su repercusión en la variación de sentido que se puede entremezclar en los procesos comunicativos y, por otra parte, cabe señalar que el MECR concibe, de hecho, una progresión en el desarrollo de la capacidad que tiene un estudiante de utilizar los recursos lingüísticos y supralingüísticos hasta la adquisición de un nivel elevado en el C2 donde “saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir” (MCER, 2002: 107).

Construcción de una propuesta: Ruta metodológica

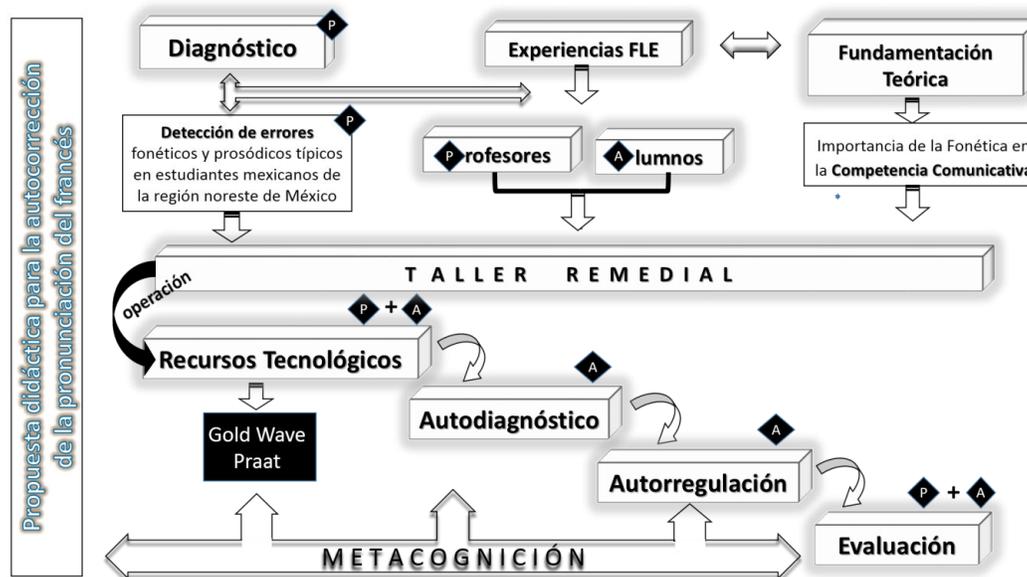
La necesidad de la adquisición de la competencia fonológica orientó esta investigación a la construcción de una propuesta de la cual se fue desarrollando una ruta de indagación metodológica que consistió en: a) ir exponiendo en diversas reuniones académicas los

avances realizados en la investigación; b) para de esta manera, recibir retroalimentación de los docentes y estudiantes asistentes; c) posteriormente ir incorporando estas aportaciones al trabajo con los alumnos de licenciatura en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; d) verificar contra la teoría y la implementación la operatividad de los hallazgos y e) realizar las adaptaciones correspondientes.

La estructura de la investigación

A continuación, se presenta el modelo operativo final de la investigación referente a la propuesta didáctica para la autocorrección de la pronunciación del francés:

Figura 1. Modelo operativo de la investigación



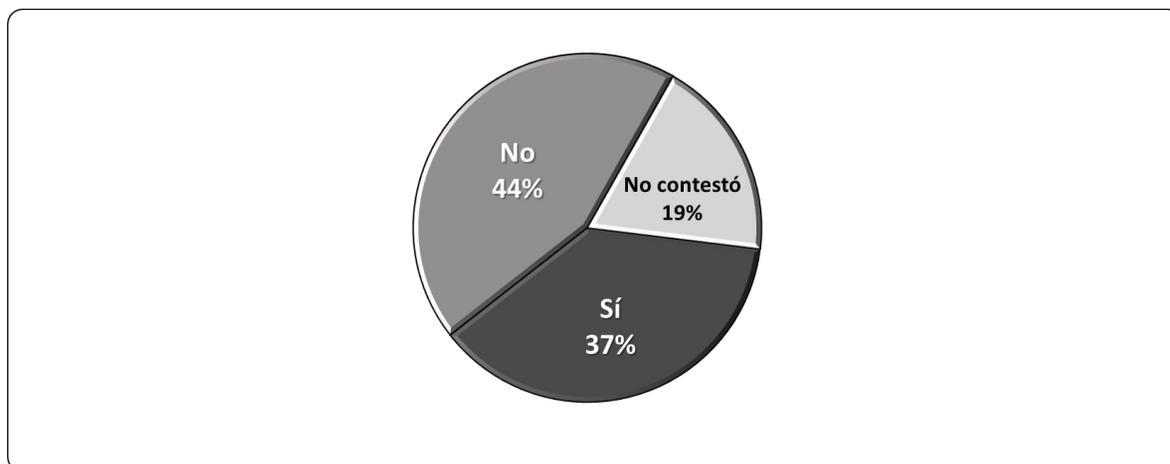
El modelo operativo que aquí se presenta es el resultado final de un estudio que fue tomando nuevas orientaciones gracias a la etapa de diagnóstico donde se decide realzar la autonomía del estudiante en este proyecto en la búsqueda de una alternativa para la autocorrección de la pronunciación.

Esta investigación fue tomando cuerpo beneficiándose de los avances que se fueron presentando en diferentes eventos nacionales, por la oportunidad que representó el exponer

los adelantos frente a los pares académicos y a estudiantes, con la consecuente crítica y retroalimentación: primeramente, se armó un taller de detección de errores de pronunciación mediante el Praat que fue presentado en la Universidad de Aguascalientes en el *12° Encuentro nacional de programas universitarios de Formación de especialistas de francés en México*. Posteriormente, se organizó otro taller para la corrección de errores mediante el Praat impartido en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el *XVI° Congreso Nacional de la AMIFRAM*. Durante estos dos talleres se aplicaron encuestas a los asistentes lo que permitió a esta investigación dar forma al taller remedial. Las experiencias de docentes y de alumnos recabadas en los diferentes congresos fueron clave esencial para orientar esta alternativa de corrección de la pronunciación. Por su parte, la fundamentación teórica dio fortaleza a esta indagación al entender la importancia de la adquisición de la competencia fonológica en la competencia comunicativa. Fue así que la fase diagnóstica, así como las experiencias de docentes y de alumnos, además de la implementación de estrategias en vinculación con la fundamentación teórica confluyeron a la construcción del taller remedial.

Para la operación de esta propuesta didáctica se realizó la autonomía del estudiante frente a un diagnóstico no alentador en donde el 37% de los maestros encuestados (véase gráfica 1) consideraba que las horas clase por semana en el semestre le permiten dedicarle un tiempo en particular a la pronunciación sin perjuicio de los otros aspectos lingüísticos que deben ser trabajados en clase.

Gráfica 1. Porcentaje de maestros que consideran que las horas clase por semana previstas en el semestre en su institución le permiten trabajar la pronunciación de manera específica



Esta perspectiva dio una orientación radical a la investigación pues se buscó proponer una alternativa didáctica mediante el uso de las tecnologías para favorecer el trabajo autónomo del estudiante. Fue así que se adoptaron el Praat y el GoldWave como herramientas tecnológicas para este taller. Esta perspectiva dio como resultado una reestructuración en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la metacognición toma un lugar fundamental mediante los procesos de autodiagnóstico y de autorregulación para la mejora de la pronunciación; y en el cual el maestro, aunque tiene un lugar imprescindible al inicio para la enseñanza del uso del Praat y del GoldWave; va dejando poco a poco el espacio para que el alumno logre una autonomía en su uso; y serán los procesos metacognitivos del alumno los que le permitirán lograr una mejora en su pronunciación. El maestro se convertirá en un asesor, en un acompañante para permitir al alumno lograr más rápido su objetivo marcado. Por último, en la etapa de evaluación, gracias a estos mismos procesos metacognitivos, el alumno será capaz de autoevaluarse y de saber si ha logrado alcanzar el objetivo de pronunciación deseado. El profesor, por su parte, realizará una evaluación apreciativa donde hará una valoración respecto a la calidad con que el alumno realizó las etapas de autodiagnóstico, de autocorrección y de perfeccionamiento en sus prácticas de pronunciación.

Uso de las tecnologías en la corrección de la pronunciación

Para dar solución a la corrección fonética y prosódica se recurre con frecuencia al uso de la tecnología al hacer escuchar a los estudiantes ejercicios auditivos que les permitan discriminar los fonemas de la lengua meta; sin embargo, frecuentemente, el estudiante no logra producir los fonemas y elementos prosódicos de la lengua con corrección. Se considera necesario buscar nuevas alternativas, que, en combinación con la tecnología, ayuden a lograr que los estudiantes mejoren efectivamente su pronunciación tanto de los fonemas como de los elementos prosódicos. Al respecto, en la investigación de la que se desprende este trabajo, se sugiere la implementación de un taller remedial complementado mediante el uso de las tecnologías, que coadyuve al estudiante al afianzamiento de la producción eficiente, de los elementos fonéticos y prosódicos en un contexto determinado.

La reflexión que aquí se presenta constituye la parte culminante de esta investigación la cual gira en torno a dos aspectos:

1) Se aborda el impacto del uso de la tecnología, específicamente en la corrección de la pronunciación, para motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje de la lengua.

2) Se ofrecen reflexiones sobre la transformación del enseñante en tutor mediante el uso de las tecnologías y de una metodología estratégica que permita al alumno la autorregulación en su proceso de aprendizaje de la pronunciación.

El proceso y los recursos

Para la corrección fonética y prosódica se recurre con frecuencia al uso de la tecnología al hacer escuchar a los estudiantes ejercicios auditivos que les permitan discriminar los fonemas de la lengua meta, sin embargo, frecuentemente el estudiante no logra producir los fonemas y elementos prosódicos de la lengua con corrección. En esta propuesta se considera necesario buscar nuevas alternativas, que, en combinación con la tecnología, ayuden a lograr que los estudiantes mejoren efectivamente su pronunciación tanto de los fonemas como de los elementos prosódicos.

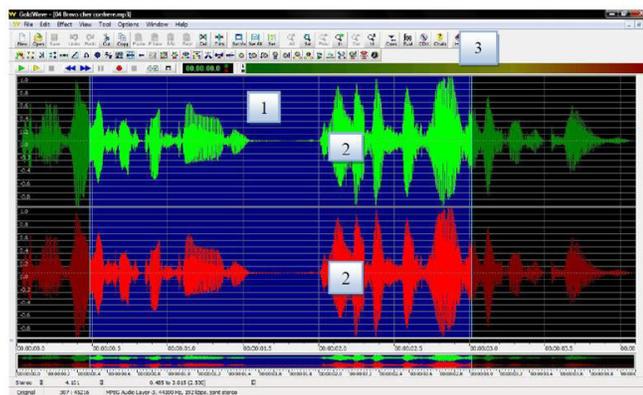
Dominique Abry y Marie-Laure Chalaron (2011) proponen una serie de ejercicios auditivos nivel B1/B2 para la corrección fonética y prosódica de la lengua francesa en el libro *Les 500 exercices de Phonétique*. Tomando en cuenta que las dificultades fonéticas y prosódicas no son las mismas para cada grupo lingüístico, se sugiere elegir los ejercicios que correspondan específicamente a las dificultades de los estudiantes. Para esta propuesta, se presenta una selección para hispanohablantes de la región noreste de México. Enseguida se describe el proceso:

Se efectúa una elección entre las expresiones que mayor dificultad les cause emitir a los alumnos. La selección precedente se aplica a los estudiantes y se identifican los ejercicios que les ofrecen mayor dificultad al momento de repetir; con el fin de ser trabajados con más detalle a partir del empleo del PRAAT para la detección específica del error y su corrección. El uso de este *software* resulta pertinente ya que no genera gastos a los alumnos de universidades públicas, porque es gratuito y no requiere licencia, resulta de

fácil acceso, es amigable, y fue creado especialmente para hacer investigaciones en fonética. Estos son los motivos por los que se propone en esta investigación como una herramienta didáctica para la corrección fonética y prosódica.

Posteriormente, los ejercicios seleccionados para su trabajo en Praat deberán ser grabados por los estudiantes. Para tal efecto, se sugiere utilizar el software *GoldWave* (<http://goldwave.softonic.com>) (véase figura 2) para que se puedan grabar a sí mismos y realizar la edición de los archivos informáticos resultantes, con el objetivo de preparar las muestras específicas del material que se desea analizar para su corrección por medio del Praat.

Figura 2. Ventana de edición del GoldWave



En la figura 2 se presenta la ventana de edición del GoldWave. En esta ventana se debe pulsar el botón NEW para realizar una grabación. Para dar inicio se deberá pulsar el botón ROJO que se encuentra en la barra de herramientas (3). Al terminar de registrar la frase se deberá pulsar STOP (3). Al momento de ir haciendo la grabación aparecerá la señal gráfica estéreo (2), en verde y rojo en el *software*. El fondo señalado con el número 1 (fondo azul en el *software*) representa la parte del audio que se encuentra seleccionada y que sería escuchada al oprimir el botón PLAY (3). Si se quisiera eliminar la parte seleccionada (número 1) basta con pulsar el botón DEL del ordenador. Esta acción es necesaria al momento de editar las grabaciones ya que los archivos de audio no deben sobrepasar los 10 segundos para ser leídos en Praat por lo que se deben editar los audios recortando las partes del inicio y del final de la grabación, es decir, las partes del audio que se encuentran antes y después de la pronunciación de la frase. Una vez que el archivo se

encuentre listo se deberá grabar pulsando el menú FILE, luego SAVE AS. Así pues, en esta ventana de edición el aprendiente graba y edita las frases de las prácticas semanales que serán luego analizadas en el Praat.

Implementación del proceso

Para proceder a la implementación del Taller correctivo de pronunciación se siguió la siguiente metodología:

PRIMERA FASE: Se aplicaron ejercicios de comprensión auditiva a los estudiantes de Fonología del semestre agosto-diciembre 2012, un grupo integrado por 6 alumnos (5 mujeres y 1 hombre) de quinto semestre y a los de Fonética del semestre enero-junio 2013, un grupo integrado por 16 alumnos (11 mujeres y 5 hombres) de cuarto semestre, ambos grupos de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje con orientación en la enseñanza del francés, con el fin de realizar un diagnóstico para detectar las dificultades específicas de los estudiantes de la región noreste del país. Con base en el proceso anterior, se seleccionaron las frases en las que se requiere corrección a nivel fonético y prosódico para ser utilizadas en el taller remedial. Estas frases se organizan y clasifican por tipo de error fonético y se distribuyen en actividades semanales que consideran grupos de 4 frases¹ que el alumno podrá trabajar paulatinamente de manera autónoma.

SEGUNDA FASE: Una vez definidos los ejercicios a trabajar en el Taller, se procede a enseñar a los estudiantes el uso del software *GoldWave* (<http://goldwave.com>) que será necesario para que los estudiantes se puedan grabar a sí mismos y realizar la edición de los archivos informáticos resultantes, con el objetivo de preparar las muestras específicas de lo que se desea analizar para su corrección.

TERCERA FASE: Después de explicar a los estudiantes el uso y configuración del *GoldWave* se procede a la entrega de la primera actividad de corrección fonética:

1. El alumno procede a grabar en *GoldWave* con su voz las cuatro frases de la semana una primera vez, tal cual pronuncia el estudiante y a editar esos registros para su

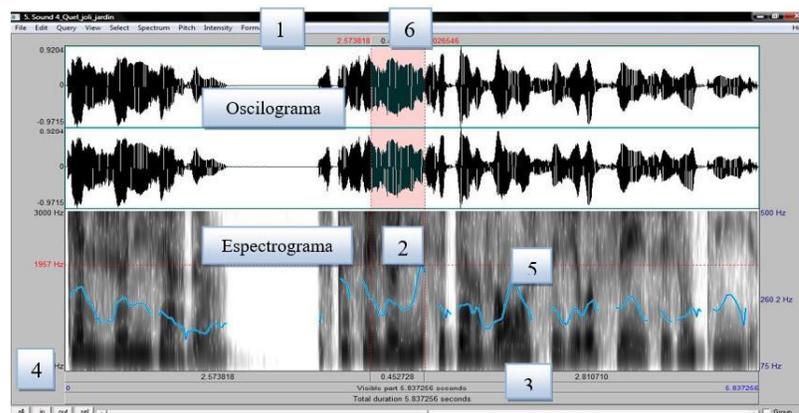
¹ En la primera práctica se seleccionaron 6 frases por semana pero los alumnos manifestaron que era demasiado trabajo para una semana, por lo que se optó por reducir a 4 frases las prácticas semanales.

análisis (cortando los espacios vacíos del inicio y fin para mejorar la calidad de la muestra) y favorecer su examen.

2. Ya que el alumno tiene los registros de audio grabados con su voz en GoldWave procede a subirlos a Dropbox (www.dropbox.com). Dropbox es un disco virtual que permite almacenar archivos y tiene la posibilidad de invitar a otras personas a entrar y ver el contenido de las propias carpetas. La utilidad de la creación de carpetas en el Dropbox es como un recurso auxiliar para la interacción virtual del profesor con cada uno de los alumnos para el intercambio de archivos pesados que algunas plataformas, como el Nexus de la UANL, no pueden cargar.
3. Posteriormente, se entregan a los estudiantes, vía Dropbox, las mismas frases que cada uno grabó con su voz, pero son las frases modelo, grabadas por nativos.
4. Se procede a introducirlos al uso del PRAAT (<http://praat.org>) que, como ya se dijo, es un *software* gratuito creado especialmente para hacer investigaciones en fonética y que se propone en esta investigación como una herramienta didáctica para la corrección fonética y prosódica.

El primer paso a realizar con el PRAAT (véase figura 3) es analizar el registro de voz del nativo de cada una de las frases modelo, mediante la obtención de un *espectrograma* que “nos proporciona la representación de los componentes acústicos de la onda sonora con toda su complejidad” (Quilis, 1998: 95) y de un *oscilograma* que nos representa gráficamente una forma de onda (RAE, 2013).

Figura 3. Ventana de edición de Praat



En esta ventana se visualiza un menú en la parte superior (1); en la parte inferior hay unas franjas (3) que permiten escuchar, al clicar en ellas, ya sea, la señal completa, la porción seleccionada con el cursor (2) o la anterior o la posterior. El mismo efecto tiene la franja que está sobre el oscilograma, en la parte seleccionada (6). Si se desea trabajar en detalle la parte seleccionada, en la parte inferior, del lado izquierdo (4) cuatro botones que sirven para alejar, acercar, ver la señal completa o solamente la selección.

Aunque es posible estudiar numerosos aspectos fónicos a partir de este *software*, y por medio de estos gráficos nos hemos enfocado, en esta investigación, por una parte, a la obtención del espectrograma y de la *curva melódica* para el análisis contrastivo de los elementos prosódicos y del nivel de *hertz* en la producción de la frase, por la otra, a la obtención del oscilograma para el estudio contrastivo de fonemas.

El eje horizontal del espectrograma representa el tiempo, mientras que el eje vertical representa la frecuencia. “La *frecuencia*, junto con la *amplitud* y la *longitud de onda*, conforman las tres mediciones de una onda sonora. La frecuencia es el número de vibraciones completas (o ciclos) por segundo de una onda y está relacionada directamente con el tono del sonido” (Stevens & Washofsky, 1979: 193). “Los Hertz se miden en ciclo por segundo y es la unidad de medida de la frecuencia” (Bartlett & Bartlett, 2009: 570).

Por otra parte, en un punto de partida se trabajó también la *intensidad* que Stevens y Warshofsky definen como “la fuerza de un sonido, que generalmente se mide por la amplitud de su onda” (1979: 193). Antonio Quilis precisará que “se mide en función de la

amplitud y de la frecuencia” (1998: 46). Y que “La unidad objetiva, física, de la intensidad es el bel o el decibel” (1998: 79). El decibel es “la unidad usada para medir la intensidad relativa de los sonidos” (Stevens y Washofsky, 1979, p. 193). Conforme fueron avanzando las prácticas se decidió no incluir el trabajo sobre la intensidad en el taller ya que no se reunían las condiciones necesarias desde el punto de vista ambiental y tecnológico para el grabado profesional de las frases. El ruido exterior intervenía demasiado con la curva de intensidad imposibilitando al alumno trabajar con objetividad sobre este aspecto.

El segundo paso, es el análisis en Praat de los registros de voz de cada una de las frases grabadas por los estudiantes para obtener un espectrograma y un oscilograma. Una vez realizado lo anterior, se efectúa una contrastación, donde se procede a observar las diferencias que existen entre los gráficos obtenidos de los estudiantes con los generados de los nativos a nivel de la pronunciación de los fonemas y de los usos prosódicos; y cada estudiante llena una tabla de contrastación por frase (véase tabla 1) con la información solicitada.

El proceso de la autorregulación se ve facilitado por la tabla de contrastación que permite a los estudiantes llevar un control progresivo y autónomo de los errores que cometen en su pronunciación; así como la oportunidad de irlos mejorando a través de las diferentes escuchas, en diversos momentos, en los que se deberá trabajar de manera específica cada uno de los errores encontrados; para volverse a grabar, una vez que se considere que ya se haya logrado pronunciar con corrección. Cada vez se deberán obtener de nuevo los oscilogramas y espectrogramas con curva melódica en el Praat, para luego proceder a la contrastación con los gráficos del nativo y tomar nota de las variaciones que persisten, así como de los resultados obtenidos.

Tabla 2. Tabla de contrastación para llevar a cabo el proceso de autorregulación

Nº práctica:	Nombre del alumno:			Fecha:
Grabación del alumno SIN escucha previa				
Frase:				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la primera escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la segunda escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la tercera escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				

Instrucciones para implementar el *Proceso de la autocorrección fonética y prosódica*

El estudiante:

1. Graba con su voz en *GoldWave* las frases sin escucha previa y edita en el mismo *software* sus grabaciones, de tal manera que no haya espacios ni al inicio ni al final de la grabación. Asimismo, elabora un archivo informático por cada frase. Se recomienda hacer las grabaciones en una habitación silenciosa de pequeñas dimensiones. Hay que evitar los ruidos interiores como el del refrigerador, el del clima, el de la computadora y cualquier tipo de movimiento generador de sonido para evitar los de segundo plano en las grabaciones.
2. Crea una carpeta en Dropbox (www.dropbox.com) con el nombre del estudiante y envía invitación al profesor para que tenga acceso, y al interior creará una

subcarpeta intitulada “práctica 1” donde incluya, a su vez, una subcarpeta para cada frase de la práctica.

3. Sube al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las 4 frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá 4 archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y 3 otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.
4. Obtiene en el Praat el oscilograma y el espectrograma con la curva melódica de cada una de las frases que grabó con su voz.
5. Obtiene en el Praat el oscilograma y el espectrograma con la curva melódica de cada una de las frases pronunciadas por los nativos.
6. Realiza un análisis contrastivo entre los gráficos del nativo y los obtenidos por el estudiante. Toma nota en la tabla de contrastación (véase tabla 1) de las variaciones encontradas a nivel de la pronunciación de fonemas, del acento final, del acento de insistencia y de la curva melódica para el trabajo de autorregulación.
7. Sube al Dropbox la tabla contrastiva: Una por frase.
8. Realiza una primera escucha de la frase pronunciada del nativo y repite en voz alta varias veces tratando de reproducir la pronunciación de fonemas y la prosodia del nativo, poniendo especial atención en las variaciones encontradas y que fueron plasmadas en la tabla de contrastación.
9. Una vez que considere que haya logrado corregir las variaciones descritas en la tabla de contrastación, procede a grabarse una segunda vez en GoldWave y a editar el archivo de voz obtenido.
10. Obtiene enseguida en el Praat el oscilograma y el espectrograma con la curva melódica de la frase que grabó con su voz.
11. Procede a un segundo análisis contrastivo con los gráficos del nativo y toma nota en la tabla de contrastación de las nuevas variaciones encontradas o que persisten precisando los logros obtenidos con relación al intento anterior.

Este procedimiento deberá repetirse cuantas veces el alumnado lo considere necesario hasta mejorar la pronunciación de la frase tanto como la desee perfeccionar. Durante el desarrollo de la práctica se le pide que repita, al menos, tres veces el procedimiento, pero si

se consideran los procesos metacognitivos particulares de cada estudiante se le debe dejar libre el grado de perfeccionamiento.

Autonomía del aprendiente y estrategia didáctica en el aprendizaje autónomo

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es un reto lograr la autonomía intelectual por parte de los estudiantes. A nivel universitario es un aspecto que se debe buscar alcanzar en los procesos didácticos.

Ahora bien, ¿Cuáles son las particularidades de un aprendizaje autónomo? Es importante subrayar que en el aprendizaje autónomo el estudiante que ha decidido adquirir determinada competencia lingüística deberá esforzarse en realizar las actividades y ejercicios que le permitan lograr un saber-hacer lingüístico. Holec (1991) señala que cada saber-hacer en el aprendizaje autónomo debe ser guiado por los siguientes criterios:

- 1) **un objectif** : *l'acquisition langagière visée est d'ordre lexical, grammatical, phonétique, orthographique ou communicatif, et porte sur telle ou telle unité ou fonction ;*
- 2) **un contenu** : *il consiste à utiliser tel support (texte écrit ou enregistré, images, informateur en chair et en os, dictionnaire, grammaire...) de telle ou telle manière (consignes ou tâches telles que lire, écouter, transcrire, répéter, commenter, interroger...);*
- 3) **des modalités de réalisation** : *les tâches définies par le contenu de l'acte sont à effectuer à un moment donné, pendant une durée donnée, dans un lieu donné, individuellement ou à plusieurs, etc. ;*
- 4) **des modalités d'évaluation** : *tout acte d'apprentissage est nécessairement clos par une appréciation du résultat atteint au regard de l'objectif visé (Holec, 1991, pp. 1-2).*

Para ser exitoso en un aprendizaje autónomo y lograr efectivamente la adquisición de un saber-hacer se requiere seguir una metodología estratégica. Es por esta razón que se

considera pertinente seguir los criterios aquí arriba indicados. Abordaremos aquí esta perspectiva aplicada a la presente propuesta de autocorrección de la pronunciación del francés mediante el uso de la tecnología.

Primeramente, se debe plantear un objetivo específico a alcanzar en el cual se precise el tipo de destreza que se desea adquirir. Para la presente investigación en que se propone un método de autocorrección, el objetivo a alcanzar es de orden fonético y se busca corregir la pronunciación a nivel fonético y prosódico. Enseguida, se debe de determinar el contenido que será utilizado en la práctica. En el caso de la corrección fonética y prosódica se utilizan frases grabadas por nativos y serán utilizadas de manera contrastiva con frases grabadas por el estudiante para cuyo análisis contrastivo se hará uso de la tecnología: El Praat y el GoldWave. En cuanto a las *modalidades de realización*, se refiere al modo en el cual las prácticas de autocorrección se llevarán a cabo. Para el Taller de autoremediación se proponen prácticas semanales que incluyen 4 frases a ser trabajadas en la semana por el estudiante de manera individual y se sugiere que dedique un mínimo de 30 minutos diarios para obtener mejores resultados. Para la grabación que el estudiante realiza con su voz se sugiere se haga en un lugar silencioso y con el menor eco posible en la habitación elegida para obtener una mayor calidad en las grabaciones. Por último, se debe precisar una *evaluación* donde se pueda apreciar el avance del estudiante y el logro del saber-hacer deseado. Para este punto se propone que el alumno llene una hoja de contrastación donde vaya marcando su progresión en su proceso de autocorrección. Este instrumento será el documento principal que permitirá al estudiante ir midiendo su avance y que permitirá al maestro evaluar, con la ayuda de una rúbrica, de manera más objetiva.

Este método de corrección integra herramientas tecnológicas que, aunque implican la ayuda del maestro para aprender a utilizarlas, una vez dominado su uso, permite la autonomía del estudiante mediante un procedimiento de autocorrección en donde el maestro se convierte poco a poco en un tutor en la medida en que el estudiante adquiere las destrezas para el uso de este software. En el punto de partida, el maestro deberá enseñar a los estudiantes el uso del Praat, explicarles toda la terminología que deberán utilizar para la lectura de los oscilogramas y los espectrogramas, así como enseñarles a grabar y editar los archivos de audio en GoldWave. Asimismo, se les deberá explicar el uso de la hoja de

contrastación y encaminarlos al inicio del proceso de autocorrección hasta que logren adquirir una autonomía en el mismo.

Evaluación

Para determinar objetivamente el aprendizaje del alumno en este proceso de autocorrección en la pronunciación del francés nos enfrentamos a las grandes interrogantes que Díaz Barriga (2005) subraya con mucha fuerza: ¿qué evaluar del proceso? Y, ¿cómo hacerlo? Y, sobre todo, ¿cómo traducir dicha evaluación en una calificación adecuada y justa? Para tratar de responder a estos cuestionamientos, recordemos que el procedimiento de autocorrección mediante el Praat permite que el estudiante mejore su pronunciación tanto como éste desee mejorarlo. No existe como tal un gráfico perfecto que manifieste una igualdad de pronunciación entre el nativo y el estudiante, sin embargo, sí existe una gradualidad que debería existir entre los primeros intentos y los últimos posteriores a un trabajo de autorregulación, de tal manera que lo que se debería evaluar es precisamente esta mejora del alumno comparando su pronunciación al inicio y al término. Sobre este proceso es importante realizar una evaluación de diagnóstico que Valero García (1989) subraya que debe darse en distintos momentos del proceso enseñanza aprendizaje. Puesto que se trata de la corrección de un aspecto que toca la adaptación del oído a la lengua meta y sobre el cual cada alumno puede manifestar dificultades específicas, la evaluación de diagnóstico a lo largo del taller remedial permitirá identificar a cada alumno en particular para conocer sus aptitudes. Valero García señala que “este sondeo aconsejará en más de una ocasión el modificar las técnicas de trabajo o el empleo de nuevos métodos, ofreciendo al alumno un tratamiento individualizado” (1989: 52).

Por otra parte, la realización de una evaluación de diagnóstico nos lleva a efectuar también una evaluación correctiva durante el proceso. Castellanos (2008) comenta que en este tipo de evaluación el *feed-back* es importante para converger los objetivos del taller con las reacciones y deseos de los estudiantes. El objetivo es detectar los problemas que surjan durante las prácticas con el fin de corregirlos. Es, por lo demás, que para la implementación de este taller remedial se realizaron dos estudios pilotos para corregir

ciertos errores en la implementación y tomar en cuenta lo que los alumnos subrayaban como dificultades o desventajas durante el primer piloto y así vincular los objetivos del taller con las dificultades y expectativas de los aprendientes.

Ahora bien, ¿qué permitirá al estudiante realizar una mejora en su pronunciación de manera efectiva? Primeramente, al efectuar una detección óptima de las variaciones de pronunciación entre el nativo y su propia producción. En segundo lugar, gracias al esfuerzo al tratar de reducir cada una de las variaciones encontradas. Por último, mediante la búsqueda de un perfeccionamiento en la pronunciación en cada una de las variantes. El éxito del método de autocorrección que se propone en esta investigación depende de que se lleven a cabo estas tres etapas aquí mencionadas. Por consiguiente, serán estas tres etapas que deberán ser evaluadas en su cumplimiento.

Una vez definidas las etapas que serán evaluadas hay que interrogarnos acerca de la manera en que se evaluarán estas etapas. Sobre este punto nos enfrentamos a la elección de la forma de evaluación más apropiada y habría que cuestionarnos acerca del tipo más apropiado que refleje una calificación adecuada. Para la evaluación de esta propuesta de autocorrección se ha elegido *la apreciativa* ya que es la que más se adapta al tipo de aprendizaje puesto que las mejoras que el alumno puede realizar a nivel de la pronunciación son cualitativas más que cuantitativas. En la evaluación apreciativa Valero García (1989) comenta que se debe realizar una escala como: “excelente, muy bien, bien, regular, insuficiente”. En seguida se muestra la rúbrica de evaluación empleada:

Tabla 3. Rúbrica para evaluación apreciativa

EVALUACIÓN APRECIATIVA																		
Nombre del alumno: _____																		
Practica N°: _____																		
FRASE	DETECCIÓN						CORRECCIÓN						PERFECCIONAMIENTO					
	D	R	B	MB	E	Prom	D	R	B	MB	E	Prom	D	R	B	MB	E	Prom
1																		
2																		
3																		
4																		

En la **etapa de detección** se evaluará, primeramente, la habilidad del alumno para detectar los errores de pronunciación, registrados en la tabla de contrastación (Véase tabla

1) a nivel fonético y prosódico gracias al contraste efectuado en Praat entre la pronunciación del nativo y la del estudiante. En la **etapa de corrección**, se evaluará, en segundo lugar, la habilidad del alumno para corregir sus errores de pronunciación, disminuyendo su número, y contrastando su frecuencia a lo largo de las tres propuestas de corrección que establece la tabla de contrastación. Por último, en la **etapa de perfeccionamiento**, se evalúa el esfuerzo del estudiante en buscar a lo largo de la práctica, no solamente corregir de manera progresiva cada variación aisladamente sino también en buscar un resultado final cualitativo del monitoreo efectuado; donde se refleje el fruto integral de su esfuerzo en autocorregir los elementos fonéticos y prosódicos de su pronunciación.

La autoevaluación por parte del alumno es importante también en este tipo de aprendizaje autónomo ya que la meta, convenimos con Díaz Barriga (2005), es ayudar al estudiante a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, así como sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje; estas destrezas le permitirán revisar, modificar y redirigir su aprendizaje. Esta situación dará como fruto el desarrollo del pensamiento metacognitivo y de los procesos de autorregulación del estudiante y le permitirán hacer cada vez más un trabajo autónomo cualitativo.

Desde la perspectiva del docente de lengua, los resultados de esta implementación le facilitan, gracias a la autonomía del estudiante en su aprendizaje, dar solución a la necesidad imperante de enseñar la competencia fonológica que, por situaciones diversas, se descuida en clase de lengua extranjera. Esta propuesta de taller remedial auxilia al profesor de lengua, a no desatender la enseñanza de la pronunciación y así, mediante el desarrollo de esta habilidad, favorecer la adquisición integral de la competencia comunicativa.

En cuanto al alumno, la implementación de este taller remedial le permite desarrollar sus capacidades autoreflexivas mediante los procesos de autorregulación donde él mismo va midiendo su avance. Mediante este taller realizará un esfuerzo constante de autocorrección a lo largo de la duración del mismo, y estas acciones le permitirán ir afianzando paulatinamente los diferentes aspectos fonéticos y prosódicos de la lengua francesa mediante un proceso de autodiagnóstico, de autorregulación y de perfeccionamiento.

Conclusión

Frente al desafío que representa el dominio de una segunda lengua es importante señalar para quien desea adquirirla con un nivel avanzado, que el Marco de Referencia considera al término de la formación de una lengua el haber adquirido una adecuación lingüística, sociolingüística y pragmática de la lengua meta, y, para lograr un dominio elevado, es importante considerar la enseñanza de la competencia comunicativa en estos tres componentes. En estas páginas hemos subrayado la importancia del dominio de los elementos suprasegmentales para lograr la adquisición de la competencia comunicativa a un nivel avanzado. Igualmente hemos descrito como la deficiencia en la competencia fonológica afecta, en definitiva, cada uno de los ámbitos de la competencia comunicativa a nivel del sentido e interpretación que se suceden en los procesos comunicativos.

Bibliografía

- Abry, D., & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. París: Cle International.
- Abry, D. y M. L. Chalaron (2011). *Les 500 exercices de phonétique*. París: Hachette.
- Bartlett, B. y J. Bartlett (2009). *Practical Recording Techniques*. Burlington: Elsevier.
- Castellanos Pineda, P. (2008). *Los museos de ciencias y el consumo cultural*. Barcelona: Editorial UOC.
- Chiss, J. L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2013). *Introduction à la linguistique française. Tome: notions fondamentales, phonétique, lexicque*. París: Hachette Éducation.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Correa Duarte, J. A. (2014). *Manual de análisis acústico del habla con Praat*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Delattre, P. (1939). L'accent final en français: accent d'intensité, accent de hauteur, accent de durée. *The French Review*, 12 (2), 141-145.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DROPBOX [en línea]. Unidad de almacenamiento virtual. San Francisco: Dropbox, Inc. [fecha de consulta: 6 Mayo 2013] <<http://www.dropbox.com>>.

- Duflot, C., & Tomé, M. (2005). *Cahier de prononciation française. Exercices pour les étudiants espagnols*, Universidad de León. Secretariado de Publicaciones, León, 54 págs.
- Faure, Georges, (1968). Accent, rythme et intonation, *Le français dans le monde*, 57, pp.15-19.
- GOLDWAVE [en línea]. Editor de audio. Newfoundland: Goldwave, Inc. [fecha de consulta: 6 Mayo 2013] <<http://www.goldwave.com>>.
- Holec, H. (1991). “Autonomie de l’apprenant: De l’enseignement à l’apprentissage”. En *Education permanente*, N° 107, Université de Nancy 2. En línea: http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf (Consulta: 13 de Mayo de 2013).
- Intravaia, Pietro, (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Didier Érudition, Paris.
- Llisterri, J. (2003). *La enseñanza de la pronunciación*. Revista del Instituto Cervantes en Italia, vol. 4, núm.1, pp. 91-114.
- Martin, P. (2009). *Intonation du français*. Paris: Armand Colin.
- Martínez, E. (2007). *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PRAAT [en línea]. Software para el análisis de audio. Amsterdam: Praat. [fecha de consulta: 6 Mayo 2013] <<http://www.praat.org>>.
- Quilis, A. (1988). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- RAE (2013). *Diccionario de la real academia española*. Madrid: Espasa.

- Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer. Quels paradigmes en didactique des langues?* Paris : Éditions Belin.
- Stevens, S. y F. Warshofsky (1979). *Sonido y Audición*. E.U.A.: Time-Life International.
- Tomé, M. (1995). “L' enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols”, *Actas del II Coloquio Internacional de Lingüística francesa*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2-4 noviembre, pp.31-35. En línea: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phoneticours1.html#Tome95> (Consulta: 17 de Junio de 2013).
- Valero García, J. M. (1989). *La escuela que yo quiero*. México: Editorial Progreso.
- Weenink, D. (2014). *Speech Signal Processing with Praat*. Recuperado de <http://www.fon.hum.uva.nl/david/sspbook/sspbook.pdf>.
- Wood, S. (1994-2014). *Praat for beginners*. Recuperado de <http://swphonetics.com/praat/introduction/>.